Gudrun Quenzel
Michael Beck
Sebastian Jungkunz (Hrsg.)

Bildung und Partizipation

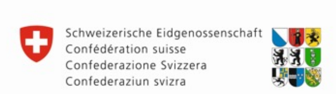
Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern in Deutschland, Österreich und der Schweiz



Verlag Barbara Budrich

Bildung und Partizipation


Europäische Union
Europäischer Fonds für
regionale Entwicklung


Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra




interreg
Alpenrhein | Bodensee | Hochrhein


IBK
Internationale
Bodensee Konferenz


VIER LÄNDER REGION
BODENSEE

Gudrun Quenzel
Michael Beck
Sebastian Jungkunz (Hrsg.)

Bildung und Partizipation

Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern in Deutschland, Österreich und der Schweiz

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2023

Publiziert mit Unterstützung des Schweizer Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über https://portal.dnb.de abrufbar.



Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (https://doi.org/10.3224/84742614).
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2614-1 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1773-6 (PDF)
DOI 10.3224/84742614

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Titelbildnachweis: shutterstock.com
Lektorat: Ulrike Weingärtner, Gründau – info@textakzente.de
Satz: Linda Kutzki, Berlin – www.textsalz.de
Druck: docupoint GmbH, Barleben

Inhaltsverzeichnis

1 Relevanz von demokratischer Erziehung in der Schule

Gudrun Quenzel, Sebastian Jungkunz und Alessandro Renna

A democracy is more than a form of government;
it is primarily a mode of associated living,
of conjoint communicated experience
(John Dewey)

Eine demokratische Gesellschaft ist kein Selbstläufer – Demokratie muss gelernt und praktiziert werden (Habermas, 1992). Das gilt sicherlich immer, aber angesichts eines erstarkenden Populismus in Europa (Sandrin, 2021; Mudde, 2021), steigender sozialer Unsicherheit und eines sinkendes Vertrauen in gesellschaftliche und politische Entwicklungen (Bone, 2021; Bynner & Heinz, 2021), einer geringen Wahlbeteiligung junger Menschen (European Union, 2021) und dem verbreiteten Gefühl, dass sich Politikerinnen und Politiker wenig um die Belange junger Menschen kümmern (Bastedo, 2015), scheint es aktuell besonders dringlich, der Frage nachzugehen, wo und wie junge Menschen die Demokratie lernen können.

1.1 Schule als Ort, Demokratie zu lernen

Der viel zitierte Satz, dass eine Demokratie ohne Demokratinnen und Demokraten auf Dauer nicht (über-)lebensfähig ist, lenkt den Blick von Politikerinnen und Politikern auf Bürgerinnen und Bürger und wirft die Frage auf, wie aus Bürgerinnen und Bürgern Demokratinnen und Demokraten werden. Als zentraler Ort, an dem junge Menschen Demokratie lernen können, gilt in demokratischen Gesellschaften die Schule. Erziehung und Demokratie wurden in der politischen Philosophie traditionell eng zusammengedacht. Denker wie Immanuel Kant, Émile Durkheim und John Dewey betonten die Bedeutung öffentlicher Erziehung als Vorbereitung von Kindern und Jugendlichen auf die politische Mündigkeit. Denn Menschen müssten zunächst lernen, frei zu denken und frei zu sein, bevor sie Mitglied eines sich selbst regierenden Staatsvolks werden können. Auch müssten sie lernen, andere Menschen als gleichberechtigte Partnerinnen und Partner wahrzunehmen und ihre Perspektive zu verstehen und anzuerkennen (Honneth, 2012, S. 429).

Diese grundsätzlichen Überlegungen zur engen Verbundenheit von Schule und Demokratie sind intuitiv einleuchtend. Aber was bedeutet es konkret, dass junge Menschen in der Schule „Demokratie“ lernen? Wodurch lernen sie demokratische Werte? Welche Kenntnisse und Kompetenzen sind für den Erhalt und die Weiterentwicklung eines demokratischen Gemeinwesens wichtig? Wie können junge Menschen diese Kenntnisse und Kompetenzen erwerben?

1.2 Welche Kompetenzen sind wichtig, damit aus Kindern und Jugendlichen politisch interessierte und aktive Bürgerinnen und Bürger werden können?

Jugendliche wachsen heute in einer Gesellschaft auf, die von einer zunehmenden Differenzierung, Individualisierung und Pluralisierung geprägt ist. Folgt man Fritz Scharpf (1998), dann ist Wissen eine entscheidende Voraussetzung für politische Teilhabe, denn in einer demokratischen Gesellschaft benötigen die Bürgerinnen und Bürger zumindest ein Grundverständnis der politischen Prozesse. Sonst können sie die Entscheidungen ihrer gewählten Repräsentantinnen und Repräsentanten – unabhängig davon, ob sie diesen zustimmen – nicht länger rational nachvollziehen, und die politischen Institutionen und eventuell sogar das politische System insgesamt verlieren ihre demokratische Legitimationsgrundlage. Es ist deswegen wichtig, der nachkommenden Generation Kenntnisse über politische Prozesse, Entscheidungsverfahren und demokratische Regeln zu vermitteln. Wissen und Kenntnisse über politische Prozesse scheinen dabei an Bedeutung noch zuzunehmen, da politische Entscheidungen vermehrt in internationalen Kontexten gefällt werden, dadurch an Komplexität gewinnen und beschleunigt werden (Amlinger & Nachtwey, 2021; Müller-Salo & Westphal, 2018; Rosa, 2013).

Hinzu kommt, dass die westlichen, demokratischen Gesellschaften aufgrund von Migration und Individualisierungstendenzen heterogener werden, was für die Nachvollziehbarkeit und die Legitimation politischer Entscheidungen ebenfalls eine Herausforderung ist (Pickel & Pickel, 2018; Wintermantel, 2020). Pluralistische Gesellschaften können als demokratische Gemeinwesen nur dann funktionieren, wenn ihre Bürgerinnen und Bürger ein hohes Maß an Offenheit, Toleranz, Empathie und Kompromissfähigkeit mitbringen. Denn in einer funktionierenden Demokratie müssen alle Bürgerinnen und Bürger ihre Interessen und Lebensweisen artikulieren können, sie müssen aber auch die Bereitschaft mitbringen, die Interessen und Lebensweisen der anderen anzuerkennen und die nach demokratischen Regeln getroffenen Entscheidungen zu akzeptieren.

Wichtiger noch als Kenntnisse über politische Prozesse ist aus Sicht vieler politischer Denkerinnen und Denker jedoch das Erlernen und Erleben von

demokratischen Grunderfahrungen, insbesondere die eigenen Anliegen und Interessen zu artikulieren und mit diesen ernst genommen zu werden (Almond & Verba, 1963; Soler-i-Martí, 2015). Die so erlebte politische Selbstwirksamkeit stärkt das konkrete Zugehörigkeitsgefühl zur (erfahrenen) Gemeinschaft und das abstrakte Vertrauen in die Legitimation demokratischer Entscheidungsprozesse (Bacher & Weber, 2008; Johnson, 2015). Hierzu gehört nach Axel Honneth „im Einzelnen ebenso viele Schichten der Selbstachtung und des Selbstwerts entstehen zu lassen, die ihm zusammengenommen dann ein selbstbewusstes Auftreten als Bürger einer Republik erlauben". Denn ein zukünftiger Staatsbürger müsse „zunächst über das zentrale Gut der ‚Selbstachtung' verfügen können, bevor er sich als Gleicher unter Gleichen an der republikanischen Selbstgesetzgebung beteiligen kann" (Honneth, 2012, S. 433).

Zu den bekanntesten Vertreter dieses Ansatzes, das Demokratie vor allem über praktische Erfahrungen gelernt wird, gehört John Dewey (1916/1980), der bereits Ende des vorletzten Jahrhunderts für eine Demokratisierung des alltäglichen Lebens im Allgemeinen und der Schule im Besonderen eintrat. Er argumentierte aus der Grundüberzeugung, dass Demokratie keine Regierungsform, sondern ein Lebensstil sei – eine bestimmte Art des Zusammenlebens und des gemeinsamen Handelns, wozu auch und insbesondere das Aushandeln von Interessen gehöre. Dewey versteht Demokratie entsprechend als aktiv zu gestaltende Gesellschaftsform. Durch die Reflexion des eigenen Handelns und durch die Berücksichtigung der Interessen der Anderen entstünden ein stimulierendes und anregendes Handlungsumfeld, in dem sich Fähigkeiten und Kompetenzen optimal entwickeln können. Dabei werde nach Dewey das Handlungsumfeld umso anregender, je heterogener und vielschichtiger es sei.

Auch Axel Honneth (2012, S. 431) sieht als zentrales, durch die Schule zu vermittelndes Ziel der Demokratieerziehung die Förderung des Kooperationsvermögens und der individuellen Selbstachtung. Zum Kooperationsvermögen gehört aus seiner Sicht die Fähigkeit der Perspektivübernahme, des Sich-in-andere-hineinzuversetzen-Könnens und der Toleranzfähigkeit. Zentral ist dabei auch das Einüben von Kommunikationskompetenzen, um in einer kooperativen Gemeinschaft eine gemeinsame Willensbildung erlernen zu können. Kommunikationskompetenzen können – so Honneth (2012, S. 437) – vor allem durch kooperative Lernmethoden, durch gemeinschaftsbezogene Formen der Ermutigung und der Kritik sowie durch Mitbestimmung an allen die Schule betreffenden Angelegenheiten erlernt, eingeübt und dadurch habitualisiert werden. Denn, so schreibt er, „Je weniger die Schüler oder Schülerinnen im Unterricht als isolierte, leistungsbringende Subjekte adressiert, je stärker sie mithin als Mitglieder einer lernenden Kooperationsgemeinschaft behandelt werden, desto eher dürften sich unter ihnen Kommunikationsformen einstellen, in denen

kulturelle Differenzen nicht nur spielerisch akzeptiert, sondern als Chancen der wechselseitigen Bereicherung begriffen werden können." (Honneth, 2012, S. 440). Im Idealfall entstehe in der Schule eine Kultur der Assoziation im Sinne einer selbstverständlichen Perspektivübernahmen im kommunikativen Aushandlungsprozess. Damit dies gelingen kann, ist es wichtig, dass die beteiligten Individuen die Kunst, „sich zu assoziieren" lernen, also die Kunst, Differenz bestehen zu lassen, aber einen Konsens über das unaufhebbare Recht auf Dissens zu finden.

Hannah Arendt (1981, S. 33–38) hebt in ihren Überlegungen zu den Grundsätzen demokratischer Gemeinschaften die Verantwortung jedes Einzelnen für die aktive Gestaltung eines politischen öffentlichen Raumes hervor. In diesem öffentlichen Raum können alle Menschen in ihrer Verschiedenheit individuell erscheinen und über Kommunikation und gemeinsames Handeln vereinbaren, wie man als Gesellschaft zusammenleben möchte. Es ist dieser öffentliche Raum, in dem die intersubjektiv anerkannten Werte und Regeln in einer Gesellschaft bestätigt oder neu ausgehandelt werden. Denn Politik ist aus ihrer Sicht im Wesentlichen ein Verständigungsprozess darüber, wie die gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse gemeinsam gestaltet werden sollen. Diese Gestaltung der Verhältnisse ist dabei nicht als einmaliger und abschließbarer Prozess zu verstehen, sondern als permanenter, niemals abgeschlossener Prozess. Es soll und muss immer wieder argumentiert und verhandelt werden. Dafür ist es wichtig, dass junge Menschen lernen, zu reflektieren, zu argumentieren und zu verhandeln. Es ist zentral, dass sie ihre Eigenverantwortlichkeit für das Zusammenwirken und -leben, für die soziale Ordnung, für das Miteinander erkennen, in dem der oder die Einzelne ein unverwechselbarer Teil des Ganzen ist (Kahlert & Lenz, 2001, S. 14–31).

1.3 Bildung und Partizipation: Möglichkeiten und Potenziale

Die Überlegungen von John Dewey, Axel Honneth und Hannah Arendt zeigen, wie wichtig es ist, dass Kinder und Jugendliche in der Schule nicht nur auf eine spätere Teilhabe am demokratischen Leben vorbereitet werden, sondern die Institution Schule als Lebens- und Arbeitsort verstanden wird, in dem die Regeln eines demokratischen Zusammenlebens aktiv praktiziert werden. Durch diese positive Erfahrung von Mitbestimmungsmöglichkeiten kann eine demokratische Haltung von Kindern und Jugendlichen erarbeitet und eingeübt werden. Denn, wenn Kinder und Jugendliche in der Schule mitbestimmen und dadurch Demokratie aktiv in der Schule erleben können, verinnerlichen sie die Formen eines demokratischen Miteinanders und werden – so die Annahme –

auch als Erwachsene ihr Verhalten an demokratischen Prinzipien orientieren (Brügelmann, 2019, S. 624).

Möglichkeiten und Potenziale von mehr Mitbestimmung in der Schule aus politikwissenschaftlicher Sicht

Aus politikwissenschaftlicher Sicht sind die Art und Weise und der Grad der Beteiligung seit längerem zentrale Themen der Einstellungsforschung. So zeigen sich bereits bei jungen Erwachsenen deutliche Unterschiede in der Wahlbeteiligung, basierend auf elterlichem sozioökonomischem Status und politischem Interesse, die sich über Generationen hinweg verstärken (Holbein & Hillygus, 2020; Jennings et al., 2009; Prior, 2019; Schlozman et al., 2012). Der Gang zur Wahlurne und die Entwicklung politischer Einstellungen werden dabei als habitueller Prozess angesehen, der bereits früh im Leben startet (Plutzer, 2002). Personen, die demnach bereits in jungen Jahren ein Interesse für Politik entwickeln, sind auch im späteren Leben deutlich stärker geneigt, sich am demokratischen Prozess zu beteiligen, während diejenigen, die früh den Bezug zu Politik verlieren, meist auch später nur schwierig Zugang dazu entwickeln (Coppock & Green, 2016; Gerber et al., 2003).

Damit Schülerinnen und Schüler lernen, wie Demokratie funktionieren kann, sind sowohl Wissen über politische Prozesse als auch das unmittelbare Beteiligtsein an relevanten Entscheidungen grundlegend (Manning & Edwards, 2014; Reichert, 2016). Während jedoch die Vermittlung politischen Wissens in Österreich, Deutschland und der Schweiz von den Schulen im Geschichts-, Politik- und Sozialkundeunterricht übernommen wird, scheint der konkrete Erwerb politischer Kompetenzen durch die Erfahrung aktiver Mitbestimmung in der Schule nur wenig verbreitet (Weber et al., 2009). Dies ist aus politikwissenschaftlicher Sicht nur schwer nachzuvollziehen, da Ergebnisse aus der Forschung darauf hindeuten, dass die klassische Vermittlung von Faktenwissen nur wenig dazu beiträgt, das Interesse an Politik zu wecken (Holbein & Hillygus, 2020), eigene partizipative Erfahrungen im schulischen Kontext jedoch die politische Partizipationsbereitschaft positiv beeinflussen können (Franz, 2016, S. 435). Grundsätzlich scheint zu gelten: Je aktiver junge Menschen sich innerhalb der Schule beteiligen können, desto aktiver sind sie auch außerhalb der Schule (Alt et al., 2005; Rieker et al., 2015; von Schwanenflügel, 2014).

In den Schulen eine Kultur aktiver Beteiligung zu entwickeln, könnte deswegen den Grundstein für die Akzeptanz unserer Demokratie sowie eine lebenslange Bereitschaft zur politischen Beteiligung legen (s. auch Unicef, 1989).

Möglichkeiten und Potenziale von mehr Mitbestimmung in der Schule aus pädagogischer Sicht

Vertreterinnen und Vertreter des Fachs Erziehungswissenschaften kommen zu ähnlichen Schlüssen. Schulen gehören, gemäß Helmut Fend, zu gesellschaftlichen Problemlösungssystemen, die eine wesentliche Bedeutung für die Sozialisation der künftigen Generation haben. Sie haben den pädagogischen Auftrag der Reproduktion und Innovation von Gesellschaft sowie der Persönlichkeitsbildung von Schülerinnen und Schülern (Fend, 2006). Jedes Fach und jede Lehrperson sind verpflichtet, die Weiterentwicklung unserer gegenwärtigen demokratischen Gesellschaft sowie eine für die beteiligten Akteurinnen und Akteure notwendige individuelle Handlungsfähigkeit zu erhalten und zu fördern. Deshalb ist das Schaffen von Mitbestimmungsmöglich- und -fähigkeiten in Schulen elementar (Simon & Schmitz, 2021).

Zur Mitbestimmung in der Schule sind vielseitige Methoden und zahlreiche pädagogische Konzepte entwickelt worden, darunter das Fach Soziales Lernen, Lernen durch Engagement, Debattierwettbewerbe und Dilemmadiskussionen, Praxisprogramme zu Kohlbergs Konzept der „just community“ sowie Peer-Mediation oder der Klassenrat. Auch die häufig verwendeten didaktischen Ansätze des Offenen Unterrichts, der Freiarbeit oder des Projekt-Lernens werden in der Regel mit dem Bildungsziel des Demokratielernens allgemein und der Erfahrung der Mitbestimmung im Besonderen verbunden (Coelen, 2010).

Deutlich wird, dass die Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler, ihre Anliegen, Fragen und Interessen in der Schule bedeutsam sein müssen. Das impliziert, auch ihre Sorgen und Ängste ernst zu nehmen und ihnen zu zeigen, wie in einem respektvollen und demokratieorientierten Umgang miteinander an Problemen gearbeitet werden kann. Denn die Notwendigkeit, dass sich für ein nachhaltiges und friedliches globales Zusammenleben auch unsere Verhaltensweisen und Strukturen ändern müssen, ist den Schülerinnen und Schülern bewusst und bei vielen politischen Herausforderungen – beispielsweise Krieg und Frieden, Gewalt, Klimawandel oder Umweltverschmutzung – sehen sie großen Handlungsbedarf (Schneekloth & Albert, 2019, S. 56; Meusburger et al., 2021, S. 79). Deswegen sollte die Schule als Ort fungieren, an dem diese Themen und mögliche Lösungswege unter ihrer Mitsprache und Mitbestimmung analysiert und erprobt werden können (Krappmann, 2021).

Die vielfältigen Ansatzpunkte zur Mitbestimmung in der Schule ermöglichen, dass die Schülerinnen und Schüler verschiedene Lernprozesse durchlaufen und dadurch demokratische Kompetenzen erwerben. Sie werden sich zum Beispiel ihrer eigenen Interessen und Bedürfnisse bewusst, entwickeln die Fähigkeit zur Perspektivübernahme, lernen, unterschiedliche Bedürfnisse zu akzeptieren, oder lernen auszuhalten, dass die eigenen Interessen nicht

immer durchgesetzt werden können (Grossmann, 2003). Sie erwerben durch die Erprobung der eigenen Handlungsfähigkeit im schulischen Kontext also grundlegende, für das demokratische Miteinander zentrale Kompetenzen und vertiefen diese im Laufe ihrer Schulzeit (Gasser & Gutzwiller-Helfenfinger, 2011).

Wie aber könnte, wie müsste eine Schule aussehen, die Raum für ein demokratisches Miteinander eröffnet und die von den Schülerinnen und Schülern als aktiv und gemeinsam zu gestaltender Lern- und Lebensraum erlebt und gestaltet wird? Wo gibt es bereits interessante Formen der Mitbestimmung? Wie ist die Sicht der Schülerinnen und Schüler auf ihre Möglichkeiten der Mitbestimmung? Was und wie lernen sie, wenn sie mitbestimmen können?

Das Projekt Bildung und Partizipation

Diesen und weiteren Fragen sind wir in dem von der Internationalen Bodenseehochschule geförderten Projekt „Bildung und Partizipation" nachgegangen. Basierend auf den hier skizzierten Überlegungen von John Dewey, Axel Honneth und Hannah Arendt gehen wir davon aus, dass Demokratie gelernt werden muss und dass die Institution Schule ein idealer Ort für diesen Lernprozess ist. Im Projekt setzen wir deswegen am Lebensbereich Schule an und untersuchen im Rahmen einer trinationalen quantitativen Jugendstudie sowie in vertiefenden Fallanalysen, in welchen schulischen Bereichen Partizipaton stattfindet und wie Demokratie in Schulen gelernt werden kann. In der vorliegenden Buchpublikation wollen wir zentrale, im Projekt gewonnene Erkenntnisse über die Möglichkeiten demokratiepraktischen Lernens interessierten Pädagoginnen und Pädagogen, Bildungspolitikerinnen und Bildungspolitikern, Studierenden und allen, die mit jungen Menschen arbeiten, zugänglich machen und ihnen Einblicke in Möglichkeiten und Potenziale einer aktiven Einübung von Demokratie in Österreich, Deutschland und der Schweiz geben.

1.4 Aufbau des vorliegenden Bandes

In diesem Kapitel begründen wir, warum es wichtig ist, dass Schülerinnen und Schüler in der Schule demokratische Prozesse aktiv einüben und dadurch Kompetenzen erwerben, die für eine aktive und gelebte Demokratie wichtig sind. Auf der Basis ausgewählter Texte von John Dewey, Axel Honneth und Hannah Arendt argumentieren wir, dass es für eine demokratische Gesellschaft wichtig ist, dass junge Menschen in der Schule lernen, zu argumentieren, Ergebnisse und Regeln auszuhandeln, zu kooperieren, die Perspektive anderer einzunehmen, nicht überwindbare Differenzen stehen lassen zu können und sich darüber

zu verständigen, wie sie die Gemeinschaft gemeinsam gestalten wollen. Diese Überlegungen bilden die theoretische Grundlage der empirischen Untersuchung, deren Ergebnisse in den Kapiteln 4 bis 9 dargestellt werden.

In Kapitel 2 betrachten wir die Eigenheiten der Schulsysteme sowie die geltenden Lehrpläne in den beteiligten Regionen der Schweiz, Österreichs und Deutschlands und diskutieren die Möglichkeiten, die sie für die aktive Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern eröffnen. In allen drei Regionen eröffnen die Lehrpläne dabei erhebliche Spielräume für eine aktive Beteiligung der Schülerinnen und Schüler. Es folgt eine Beschreibung des methodischen Vorgehens hinsichtlich der quantitativen und der qualitativen Erhebung (Kapitel 3).

Kapitel 4 bis 6 fassen die Ergebnisse der quantitativen Befragung in Vorarlberg (Österreich), dem südlichen Baden-Württemberg (Deutschland) und in Kantonen der Ostschweiz zusammen.

Kapitel 4 geht der Frage nach den strukturellen und personalen Bedingungen von Partizipation in Schulen nach und zeigt, welche Unterschiede es in den Schulen aus den von uns befragten Regionen gibt. Wir schauen uns an, welche Schulformen die von uns befragten Schülerinnen und Schüler besuchen, ob sie mit ihrer Schule zufrieden sind, wie sie ihre Lehrerinnen und Lehrer wahrnehmen und welche demokratischen Kompetenzen sie an ihrer Schule lernen. Zudem betrachten wir soziodemografische Merkmale der von uns befragten Jugendlichen nach den Regionen.

In Kapitel 5 geht es um eine Bestandserhebung, in welchen schulischen Bereichen Schülerinnen und Schüler partizipativ mitwirken und in welchen Bereichen sie gerne stärker mitwirken würden. Hier interessiert uns zunächst ganz generell, ob die Schülerinnen und Schüler aus ihrer Sicht in der Schule mehr oder weniger Möglichkeiten der Mitbestimmung haben als zuhause, im Freundeskreis, in der Gemeinde oder in der Politik. Dann stellen wir mehrere Fragen zu den Möglichkeiten der Beteiligung in verschiedenen schulischen Bereichen, etwa im Unterricht und der Klassenorganisation, bezüglich extracurricularer Schulveranstaltungen und organisatorischen Angelegenheiten. Wir fragen weiter nach der Art, wie die Schülerinnen und Schüler eingebunden werden, sowie danach, ob es überhaupt einen Bedarf nach Mitbestimmung gibt und, wenn ja, in welchen Bereichen dieser liegt.

In Kapitel 6 werden die möglichen Folgen von Partizipation in der Schule herausgearbeitet, um zu verstehen, welche demokratischen Kompetenzen in der Schule konkret gelernt werden können, und um die möglichen positiven Folgen einer erhöhten Partizipation herauszuarbeiten. Wir prüfen, ob ein Mehr an Partizipation im Schulalltag sich auf die Einstellungen zur Demokratie auswirkt, etwa auf das politische Interesse, den Einstellungen zur Meinungsfreiheit und auf die Distanz zu populistischen Aussagen. Wir wollen zudem prüfen, ob es Zusammenhänge gibt zwischen dem Ausmaß und den Formen der

Partizipation und den subjektiv wahrgenommenen politischen Kompetenzen sowie mit der Fähigkeit, eigenen Bedürfnisse zu äußern und durchzusetzen und dabei zugleich die Bedürfnisse der anderen anzuerkennen.

In Kapitel 7 bis 9 werden die Ergebnisse der vertiefenden Fallanalysen von Schulen, die sich durch ein hohes Maß an Partizipation auszeichnen, vorgestellt. Kapitel 7 zeigt, wie Partizipation auf Schulebene, etwa im Rahmen von Schulprojekten oder in verschiedenen Gremien, konkret stattfindet. Anhand von Beispielen, etwa Verhandlungen über Plastikgeschirr und Menüauswahl in der Mensa und musische Projekte, an denen die gesamte Schule beteiligt ist, wird weiterhin gezeigt, welche demokratischen Handlungskompetenzen die Schülerinnen und Schüler in und durch die Mitbestimmung aus ihrer Sicht lernen.

In Kapitel 8 werden Möglichkeiten vorgestellt, wie Schülerinnen und Schüler auf Klassenebene partizipieren können. Die Partizipationsmöglichkeiten auf Klassenebene weisen eine große Bandbreite an Gestaltungsspielräumen auf, die auf vielfältige Art und Weise genutzt werden können. Ein Fokus des Kapitels liegt auf dem Klassenrat, da dieser am häufigsten von den befragten Schülerinnen und Schülern als Beispiel für Mitbestimmung angeführt wurde. Gezeigt wird, wie im Klassenrat Entscheidungen getroffen werden, was die Voraussetzungen für einen gelingenden Klassenrat sind und was die Schülerinnen und Schüler durch die Mitbestimmung lernen können.

Kapitel 9 widmet sich dem sogenannten „Kerngeschäft" der Schule, dem Unterricht, und zeigt, dass Schülerinnen und Schüler gerne stärker bei den Entscheidungen über Ziele, Themen und Lernwege im Unterricht eingebunden werden möchten, dies jedoch momentan aus ihrer Sicht nur selten der Fall ist. Wie das Kapitel darlegt, lernen sie jedoch deutlich motivierter und selbstständiger, wenn sie mitbestimmen können, was, wann, wie, wo und mit wem sie Aufgaben bearbeiten.

Im abschließenden Fazit wird diskutiert, wo, wann und mit welchen Folgen Beteiligung in den Schulen stattfindet, und für eine deutliche, zielgerichtete Erhöhung der Beteiligungsmöglichkeiten plädiert.

Literatur

Almond, G. A., & Verba, S. (1963). *The civic culture. Political attitudes and democracy in five nations.* Princeton University Press. https://doi.org/10.1515/9781400874569

Alt, C., Teubner, M., & Winklhofer, U. (2005). Partizipation in Familie und Schule – Übungsfeld der Demokratie. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, *41*, 24–31.

Amlinger, C., & Nachtwey, O. (2021). Sozialer Wandel, Sozialcharakter und Verschwörungsdenken in der Spätmoderne. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, *71*(35–36), 13–19.

Arendt, H. (1981). *Vita activa oder Vom tätigen Leben.* Piper.

Bacher, J., & Weber, C. (2008). *Mitbestimmung und Gewalt an Schulen – richtungsweisende Studien des Instituts für Soziologie der JKU.*

Bastedo, H. (2015). Not 'one of us'. Understanding how non-engaged youth feel about politics and political leadership. *Journal of Youth Studies*, *18*(5), 649–665. https://doi.org/10.1080/13676261.2014.992309

Bone, J. (2021). Neoliberal precarity and primalization: A biosocial perspective on the age of insecurity, injustice, and unreason. *The British Journal of Sociology*, *72*(4), 1030–1045. https://doi.org/10.1111/1468-4446.12884

Brügelmann, H. (2019). Demokratisierung von Schule und Unterricht. In M. Harring, C. Rohlfs & M. Gläser–Zikunda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 620–630). Waxmann.

Bynner, J., & Heinz, W. (2021). *Youth prospects in the digital society: Identities and inequalities in an unravelling Europe*. Policy Press. https://doi.org/10.1332/policypress/9781447351467.001.0001

Coelen, T. (2010). Partizipation und Demokratiebildung in pädagogischen Institutionen. *Zeitschrift für Pädagogik, 56*(1), 37–52.

Coppock, A., & Green, D. P. (2016). Is voting habit forming? New evidence from experiments and regression discontinuities. *American Journal of Political Science, 60*(4), 1044–1062. https://doi.org/10.1111/ajps.12210

Dewey, J. (1916/1980). *Democracy and Education*. Volume 9. Southern Illinois University Press.

European Union (2021). *Flash Eurobarometer. European Parliament Youth Survey*. https://www.europarl.europa.eu/at-your-service/files/be-heard/eurobarometer/2021/youth-survey-2021/report.pdf

Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Springer VS.

Franz, A. (2016). Mitbestimmung in der Schule. In Tremmel, J., & Rutsche, M. (Hrsg.). Politische Beteiligung junger Menschen (S. 435–458). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10186-2_20

Gasser, L., & Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2011). Sozialmoralische Kompetenzen und Partizipation. In Reinhardt, V. (Hrsg.), *Demokratie und Partizipation von Anfang an. Tagungspublikation des Fachteams für Politische Bildung und Demokratiepädagogik an der PHZ Luzern* (S. 83–101). Schneider.

Gerber, A. S., Green, D. P., & Shachtar, R. (2003). Voting may be habit forming: Evidence from a randomized field experiment. *American Journal of Political Science, 47*(3), 540–550. https://doi.org/10.1111/1540-5907.00038

Grossmann, H. (2003). Partizipationsförderung im Kindergarten. In D. Sturzbecher & H. Grossmann (Hrsg.), *Praxis der sozialen Partizipation im Vor- und Grundschulalter* (S. 184–223). Ernst Reinhardt.

Habermas, J. (1992). *Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats.* Suhrkamp.

Holbein, J. B., & Hillygus, D. S. (2020). *Making young voters: Converting civic attitudes into civic action.* Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108770446

Honneth, A. (2012). Erziehung und demokratische Öffentlichkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 15*(3), 429–442. https://doi.org/10.1007/s11618-012-0285-9

Jennings, M. K., Stoker, L., & Bowers, J. (2009). Politics across Generations: Family Transmission Reexamined. *Journal of Politics, 71*(3), 782–799. https://doi.org/10.1017/S0022381609090719

Johnson, C. (2015). Local civic participation and democratic legitimacy: Evidence from England and Wales. *Political Studies, 63*(4), 765–792. https://doi.org/10.1111/1467-9248.12128

Kahlert, H., & Lenz, C. (2001). Verstehen, Urteilen, Handeln. In H. Kahlert & C. Lenz (Hrsg.), *Die Neubestimmung des Politischen* (S. 7–43). Ulrike Helmer.

Krappmann, L. (2021). Ein Geleitwort aus kinderrechtlicher Perspektive: Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie. In T. Simon (Hrsg.), *Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie. Beiträge zum Verhältnis von Demokratie(lernen) und Sachunterricht(sdidaktik)* (S. V-VII). Springer

Manning, N., & Edwards, K. (2014). Does civic education for young people increase political participation? A systematic review. *Educational Review, 66*(1), 22–45. https://doi.org/10.1080/00131911.2013.763767

Meusburger, K., Jöstl, G., Kohler-Spiegel, H., Straßegger-Einfalt, R., & Weinberger, A. (2021). Zukunftserwartungen und Werthaltungen junger Menschen. In Jugendforschung Pädagogische Hochschulen Österreich (Hrsg.), *Lebenswelten 2020 – Werthaltungen junger Menschen in Österreich* (S. 71–124). StudienVerlag.

Mudde, C. (2021). Populism in Europe: an illiberal democratic response to undemocratic liberalism. *Government and Opposition, 56*(4), 577–597. https://doi.org/10.1017/gov.2021.15

Müller-Salo, J., & Westphal, M. (2018). Zeitpolitik: Beschleunigung als Herausforderung der politischen Philosophie. *Zeitschrift für Praktische Philosophie, 5*(2), 15–40. https://doi.org/10.22613/zfpp/5.2.1

Pickel, G., & Pickel, S. (2018). Migration als Gefahr für die politische Kultur*? Zeitschrift für vergleichende Politikwissenschaft, 12*(1), 297–320. https://doi.org/10.1007/s12286-018-0380-2
Plutzer, E. (2002). Becoming a habitual voter: Inertia, resources, and growth in young adulthood. *American Political Science Review, 96*(1), 41–56. https://doi.org/10.1017/S0003055402004227
Prior, M. (2019). *Hooked. How Politics Captures People's Interest.* Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108355001
Reichert, F. (2016). How Internal Political Efficacy Translates Political Knowledge Into Political Participation. Evidence From Germany. *Europe's Journal of Psychology, 12*(2), 221–241. https://doi.org/10.5964/ejop.v12i2.1095
Rieker, P., Mörgen, R., Schnitzer, A., & Stroezel, H. (2015). *Partizipation von Kindern und Jugendlichen: Formen, Bedingungen sowie Möglichkeiten der Mitwirkung und Mitbestimmung in der Schweiz.* Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10991-2
Rosa, H. (2013). *Beschleunigung und Entfremdung. Entwurf einer Kritischen Theorie spätmoderner Zeitlichkeit.* Suhrkamp.
Sandrin, P. (2021). The Rise of Right-Wing Populism in Europe: A Psychoanalytical Contribution. In B. De Souza Guilherme, C. Ghymers, S. Griffith-Jones & A. Ribeiro Hoffmann (Eds.), *Financial Crisis Management and Democracy* (S. 227–239). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-54895-7_14
Scharpf, F. (1998). Demokratie in der transnationalen Politik. In W. Streeck (Hrsg.), *Internationale Wirtschaft, nationale Demokratie. Herausforderungen für die Demokratietheorie* (S. 151–174). Campus.
Schlozman, K. L., Verba, S., & Brady, H. (2012*). The unheavenly chorus: Unequal political voice and the broken promise of American democracy.* Princeton University Press. https://doi.org/10.23943/princeton/9780691154848.001.0001
Schneekloth, U., & Albert, M. (2019). Jugend und Politik. In Shell Deutschland Holding (Hrsg.), *Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort* (S. 47–101). Beltz.
Simon, T., & Schmitz, L. (2021). Kontinuitäten auf der Spur? Einstellungen angehender Sachunterrichtslehrkräfte zur Partizipation von Schüler*innen im Zusammenhang zum erlebten Demokratisierungsgrad von Schule und dem Gefühl diskursiver Wirksamkeit. In T. Simon (Hrsg.), *Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie* (S. 283–303). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-33555-7_22
Soler-i-Martí, R. (2015). Youth political involvement update: measuring the role of cause-oriented political interest in young people's activism. *Journal*

of Youth Studies, 18(3), 396–416. https://doi.org/10.1080/13676261.2014.963538
Unicef (1989). *Konvention für die Rechte der Kinder*. https://www.unicef.de/informieren/ueber-uns/fuer-kinderrechte/un-kinderrechtskonvention#pdf
von Schwanenflügel, L. (2014). *Partizipationsbiographien Jugendlicher: Zur subjektiven Bedeutung von Partizipation im Kontext sozialer Ungleichheit*. VS Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06237-8
Weber, C., Winklhofer, U., Alt, S., & Bacher, J. (2009). School Participation in „Primary Schools“ and „Secondary Education Stage I“ in Germany – Positive Effects of Democratic Leadership on School Attachment and Externalising Problems? In J. Bacher, J. Gorniak & M. Niezgoda (Hrsg.), *Selected Research Papers in Education, Labour Market and Criminology* (S. 11–25). Trauner.
Wintermantel, V. (2020). Der Wert der Vielfalt: Gesellschaftliche Pluralität, Meinungsvielfalt und demokratische Legitimität. In S. Kneip, W. Merkel & B. Weßels (Hrsg.), Legitimitätsprobleme (S. 255–286). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29558-5_11

2 Strukturelle und gesetzliche Rahmenbedingungen schulischer Mitbestimmung

Sebastian Jungkunz, Elisa Lehnerer und Alessandro Renna

Ausmaß und Ausgestaltung der individuellen Beteiligungsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern in Schule und Unterricht sind an gesetzliche und strukturelle Bedingungen geknüpft. Für das Verständnis der Beteiligungsmöglichkeiten ist es deswegen von zentraler Bedeutung, diese Rahmenbedingungen zu kennen. Das nachfolgende Kapitel beschäftigt sich mit den Ausgestaltungen der Schulsysteme in Vorarlberg (Österreich), Baden-Württemberg (Deutschland) und der Ostschweiz sowie dem Stellenwert der demokratischen Bildung in den jeweiligen Lehrplänen. Auch wenn dabei größere Unterschiede im Detail erkennbar werden, so vereint alle drei Regionen doch die grundsätzliche Ausrichtung ihrer Bildungssysteme. Das gegliederte (stratifizierte) Schulsystem mit einer hohen beruflichen Spezifität und der damit einhergehenden starken Position der beruflichen Grundbildung ist tief in allen drei Ländern verankert. Zwar lassen diese hochstratifizierten Systeme formal auch Wechsel zwischen den Anspruchsniveaus zu, in der alltäglichen Praxis zeichnet sich jedoch ab, dass in allen drei beteiligten Ländern Schülerinnen und Schüler nur sehr selten zwischen den Leistungsniveaus der Schultypen wechseln und wenn, dann in der Regel vom höheren zum niedrigeren Leistungsniveau. Das Kapitel gibt im Folgenden einen kurzen Einblick in die Besonderheiten der Schulsysteme und geht dann auf die in den Lehrplänen festgeschriebenen Möglichkeiten zur politischen Partizipation und zur politischen Bildung ein.

2.1 Besonderheiten der Schulsysteme

2.1.1 Vorarlberg

Da Bildungsangelegenheiten in Österreich Aufgaben des Bundes sind, deckt sich die Ausgestaltung in Vorarlberg mit dem Bildungssystem in den restlichen Bundesländern. Ab dem Übertritt von der Volksschule (Schulstufen 1–4) besuchen etwa drei Viertel der Schülerinnen und Schüler in Vorarlberg bis

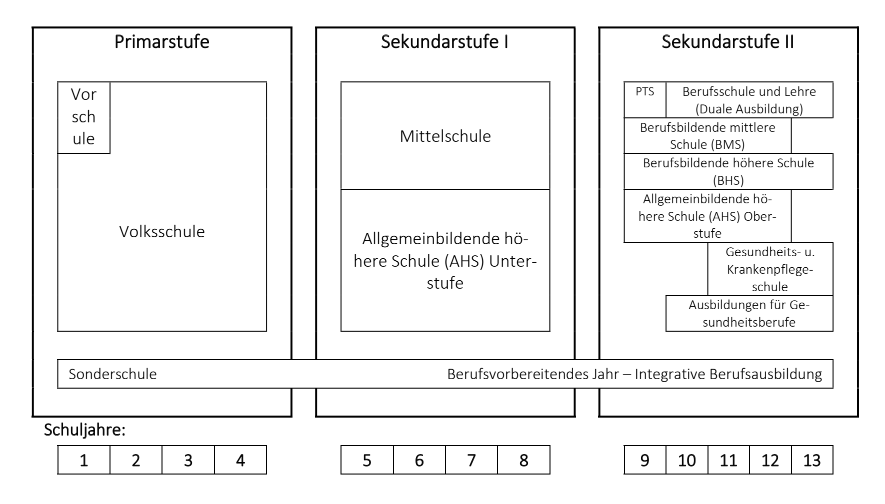
zur 8. Schulstufe eine Mittelschule (MS) und ein Viertel die Unterstufe einer allgemeinbildenden höheren Schule (AHS) (siehe Abbildung 2.1; Statistik Austria, 2022, S. 233).[1] Nach der 8. Schulstufe gliedert sich das Schulsystem dann in eine Vielzahl berufsbildender Schulen sowie in die Oberstufe der allgemeinbildenden höheren Schule. Die Jugendlichen, die in Vorarlberg bis zur 8. Schulstufe eine Mittelschule besucht haben, gehen danach – abhängig von Interesse und Leistungsstand – entweder auf eine einjährige, berufsvorbereitende polytechnische Schule (27 %), eine Berufsschule (10 %), eine ein- bis vierjährige berufsbildende mittlere Schule (14 %), eine fünfjährige berufsbildende höhere Schule (30 %) oder auf die Oberstufe einer allgemeinbildenden höheren Schule (10 %) (Statistik Austria, 2022, S. 236).[2] Jugendliche auf den Polytechnischen Schulen absolvieren im Anschluss an diese in der Regel eine duale Ausbildung, welche neben dem Unterricht an einer Berufsschule auch die Ausbildung in einem Lehrbetrieb umfasst. Der Abschluss einer mindestens dreijährigen berufsbildenden mittleren Schule ermöglicht einen direkten Berufseinstieg, die berufsbildenden höheren Schulen qualifizieren neben dem Berufseinstieg zusätzlich zu einem Studium an einer (Fach-)Hochschule oder Universität (Matura).

Jugendliche, die die Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schulen besuchten, wechseln im Anschluss an die 8. Schulstufe zumeist in die dortige Oberstufe (64 %), die nach der 12. Schulstufe mit der Matura abgeschlossen wird, oder etwas weniger häufig an eine berufsbildende höhere Schule (29 %) (Statistik Austria, 2022, S. 239). Sowohl die Matura der allgemeinbildenden höheren Schulen als auch die Matura der berufsbildenden höheren Schulen ermöglicht den Besuch einer (Fach-)Hochschule und Universität sowie eine berufliche Ausbildung mit verkürzter Lehrzeit.

1 Zusätzlich dazu gibt es die Sonderschulen, welche im Schuljahr 2019/2020 ca. 6 Prozent der Schülerinnen und Schülern der 5. bis 8. Schulstufe sowie ca. 5 Prozent der Schülerinnen und Schülern der 9. Schulstufe in Vorarlberg umfassen (Landesstelle für Statistik, 2021).

2 Ein kleiner Teil der Jugendlichen besucht sonstige berufsbildende (Statut-)Schulen (2 %), eine AHS-Langform (2 %) oder vollzieht keinen Übergang in die Sekundarstufe II (6 %).

Abbildung 2.1: Aufbau des Schulsystems in Österreich



Kennzeichen des österreichischen Schulsystems sind eine hohe formale Durchlässigkeit zwischen den allgemeinbildenden und beruflichen Schulen sowie die starke Ausdifferenzierung der beruflichen Schulen. Nach erfolgreichem Abschluss der 8. Schulstufe steht allen Schülerinnen und Schülern – bei entsprechendem Leistungsniveau – die Möglichkeit offen, auf maturaführende Schulen zu wechseln. Die allgemeinbildenden und berufsbildenden höheren Schulen führen direkt zur Matura. Zudem ist es möglich, nach einer abgeschlossenen Lehre oder einer mindestens dreijährigen Ausbildung eine Hochschulzugangsberechtigung zu erwerben oder durch das Absolvieren einer fachspezifischen Studienberechtigungsprüfung zum Studium zugelassen zu werden. Außerdem besteht die Möglichkeit einer beruflichen Qualifizierung in den berufsbildenden mittleren und den berufsbildenden höheren Schulen. Je nach Interesse kann zwischen den Fachrichtungen Technik, Handel, Soziales, Landwirtschaft und Wirtschaft gewählt und somit in der 9. Schulstufe eine berufliche Spezialisierung begonnen werden. Schaut man sich jedoch die Bildungswege der Schülerinnen und Schüler in Abhängigkeit vom sozioökonomischen Status ihrer Familien an, zeigt sich, dass das Schulsystem zwar formal sehr durchlässig ist, in der Praxis jedoch eine sehr hohe soziale Reproduktion zu beobachten ist und Kinder und Jugendliche aus den sozioökonomisch weniger privilegierten Familien deutlich seltener maturaführende Schulen besuchen als Kinder aus privilegierten Familien (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF), 2021; Lassnigg, 2015; OECD, 2018).

2.1.2 Ostschweiz

Obwohl Bildungsangelegenheiten in der Schweiz den einzelnen Kantonen unterliegen, sind die grundlegenden Ausgestaltungen im Rahmen des sogenannten HarmoS-Konkordats über die Sprachregionen überwiegend vergleichbar.[3] Zudem stellt der Lehrplan 21 in allen deutschsprachigen Kantonen eine mehr oder minder verbindliche Richtlinie bezüglich der zu erwerbenden Kompetenzen im Bildungssystem der Schweiz dar. Um einen Einblick in das Schulsystem der Schweiz zu geben, wird im Folgenden das Schulsystem des Kantons St. Gallen (siehe Abbildung 2.2) beispielhaft dargestellt. Die Schulsysteme der anderen an der Studie beteiligten Kantone weichen von diesem nur geringfügig ab.

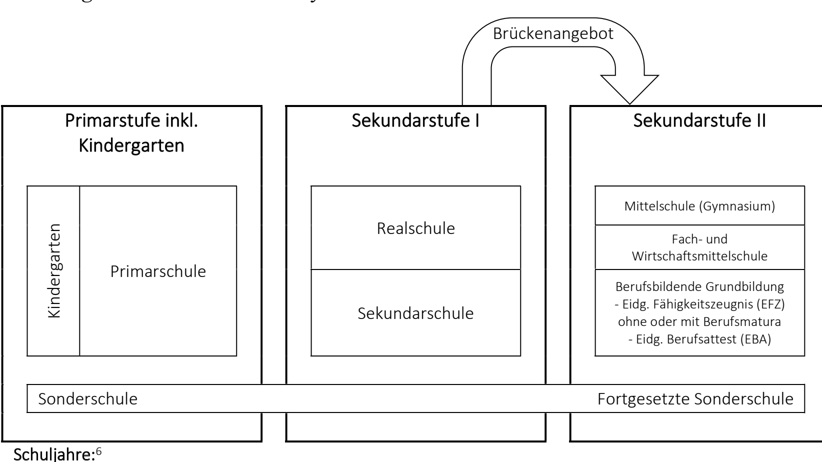
Im Kanton St. Gallen umfasst – wie in fast allen Teilen der Schweiz – die obligatorische Schule elf Schuljahre. Sie beginnt mit den ersten beiden Jahren Kindergarten (im Alter von vier Jahren) und endet mit dem Abschluss der Sekundarstufe I (normalerweise im Alter von 15 Jahren). Im Anschluss an den Kindergarten besuchen die Kinder ab einem Alter von sechs Jahren die Primarstufe, die sechs Schuljahre dauert. Daran schließt eine dreijährige Sekundarstufe I (auch Oberstufe genannt) an, welche in Realschule und Sekundarschule[4] (ISCED-Level 2) aufgeteilt ist.[5] Während in der Realschule der Schwerpunkt auf dem Erwerb von Grundkompetenzen (Grundansprüche) liegt, zielt die Sekundarschule (und das Untergymnasium) auf den Erwerb weiterführender Kompetenzen (erweiterte Ansprüche). Die Realschulen werden von etwa 32 %, die Sekundarschulen von etwa 58 % der Schülerinnen und Schülern besucht. Die Oberstufe ist zumindest formal durchlässig konzipiert, und ein Wechsel von der Realschule in die Sekundarschule ist theoretisch jederzeit möglich, erfolgt in der Praxis jedoch eher selten. Ein kleiner Teil der Schülerinnen und Schüler besucht in St. Gallen Sonderschulen (Kanton St. Gallen, 2021a, 2021b).

3 Auch wenn insbesondere einige Ostschweizer Kantone einen Beitritt zum HarmoS-Konkordat per Volksabstimmung abgelehnt haben, so orientieren sich ihre Schulsysteme dennoch an den Leitlinien des Konkordats wie dem Einschulungsalter und der Dauer der obligatorischen Schulzeit.

4 Der Besuch eines Untergymnasiums ist nur in der Stadt St. Gallen nach Absolvieren einer Aufnahmeprüfung möglich und wird daher nicht als explizite Option aufgeführt.

5 Weniger starke Differenzierungen sind in anderen Kantonen im Rahmen heterogener Stammklassen möglich, wobei auch dort grundsätzlich in zentralen Fächern Aufteilungen nach Leistungsniveaus Usus sind.

Abbildung 2.2: Aufbau des Schulsystems im Kanton St. Gallen



Nach der obligatorischen Schulzeit von elf Jahren stehen den Schülerinnen und Schülern – bei entsprechendem Leistungsniveau – eine Vielzahl von Möglichkeiten zur Auswahl. Wenn Jugendliche sich noch nicht sicher sind, in welche Richtung sie gehen wollen, können sie zur Orientierung ein sogenanntes Brückenangebot besuchen. Das Brückenangebot umfasst alle Angebote, die eine Brücke zwischen der obligatorischen Schulzeit und der Sekundarstufe II schlagen und als Zwischenlösung fungieren oder der Vorbereitung auf eine Ausbildung der Sekundarstufe II dienen.

Die Sekundarstufe II kann grob unterteilt werden in berufliche Grundbildung (mit optionaler Berufsmatura), Fach- und Wirtschaftsmittelschulen (FMS und WMS) und Maturitätsschulen (Gymnasium). Etwa können Jugendliche eine zweijährige berufliche Grundbildung mit Lehre absolvieren. Leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler haben die Möglichkeit, eine drei- bis vierjährige berufliche Grundbildung mit Lehre zu durchlaufen, welche eine praktische Ausbildung mit der Berufsfachschule und überbetrieblichen Kursen kombiniert. Für sie besteht auch die Möglichkeit, die Berufsmaturität zu erwerben, die den Zugang zu einer Fachhochschule ermöglicht. Nach einer

6 Da die obligatorische Schule in der Schweiz bereits mit zwei Kindergartenjahre vor der Primarschule beginnt, gilt das erste (obligatorische) Kindergartenjahr in der Schweiz bereits als Schuljahr 1 und dementsprechend das erste Jahr Primarstufe bereits als Schuljahr 3. Nachdem die obligatorische Schulzeit nach der elften Jahrgangstufe endet, beginnt die Nummerierung in der Sekundarstufe II wieder von vorne.

positiv bewerteten Aufnahmeprüfung kann eine gymnasiale Maturitätsschule besucht werden, in der die allgemeine Hochschulreife erworben werden kann, die den Weg zu allen universitären Studiengängen, abgesehen vom Medizinstudium, ebnet. Für Schülerinnen und Schüler der Sekundarschule und des Untergymnasiums ist es zudem möglich – mit entsprechendem Notenschnitt –, die Fach- und Wirtschaftsmittelschulen zu besuchen. Um mit der Berufs- oder Fachmaturität doch den Zugang zu universitären Studiengängen zu erhalten, kann eine Ergänzungsprüfung, die Passerelle, abgelegt werden (Schweizerische Dienstleistungszentrum Berufsbildung, 2021). Allerdings zeigt sich auch in der Schweiz, dass die angestrebte Durchlässigkeit des Bildungssystems in der Realität oftmals nicht erreicht wird und die soziale Reproduktion eine große Rolle spielt (Kost, 2018a; Oesch, 2017). So hat die soziale Herkunft nach wie vor einen großen Einfluss auf den Schulabschluss, und die „Durchlässigkeit führt […] etwas zugespitzt formuliert, meist nach unten" (Kost, 2018b).

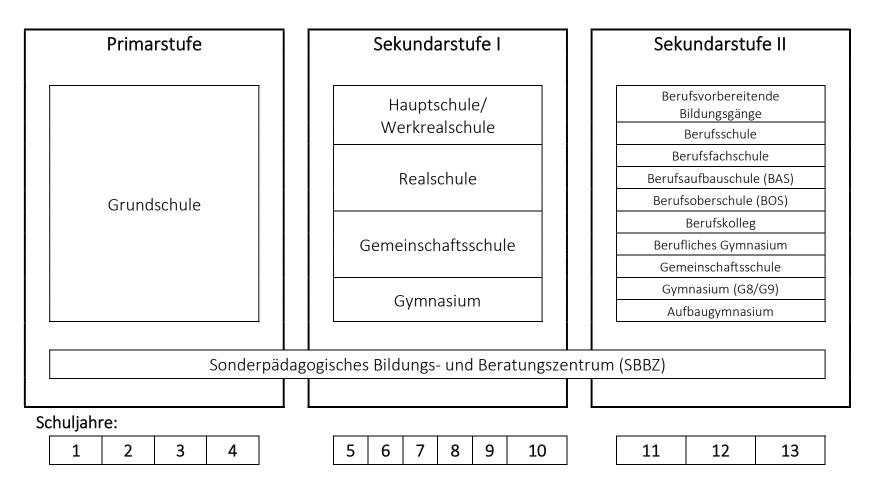
2.1.3 Baden-Württemberg

Ähnlich zur Schweiz obliegt die Bildung in Deutschland den einzelnen Bundesländern. Zwar bilden das dreistufige System aus Hauptschule, Realschule und Gymnasium und die mit den Schulen verbundenen Abschlüsse (Hauptschulabschluss, Realschulabschluss, Abitur) in vielen Bundesländern nach wie vor die Grundlage des Bildungssystems, jedoch finden sich je nach Bundesland einige Abweichungen in der individuellen Ausgestaltung und Lehrplankonzeption (siehe Abbildung 2.3). In Baden-Württemberg erfolgt im Anschluss an die vierjährige Grundschule der Übertritt in eine Werkrealschule (6 %), Realschule (29 %), Gemeinschaftsschule (12 %) oder ein Gymnasium (41 %).[7] Seit der Reform des Schulsystems in Baden-Württemberg zum Schuljahr 2010/11 wurden reine Hauptschulen mehr oder weniger abgeschafft und zu Werkrealschulen, Realschulen oder Gemeinschaftsschulen umgebaut. Die neuen Werkrealschulen vermitteln eine grundlegende Bildung (ISCED-Level 2) mit anwendungsorientierter Lehre und starkem Fokus auf praktischen Begabungen zur Einordnung der zukünftigen beruflichen Orientierung der Schülerinnen und Schüler. Ab der 9. Schulstufe kann ein Hauptschulabschluss erworben werden, ab der 10. Schulstufe der Werkrealschulabschluss, welcher zusätzlich zur dualen Ausbildung unter bestimmten Voraussetzungen auch den Wechsel auf

7 Die Daten beziehen sich auf das Schuljahr 2020/21. „Werkrealschule" umfasst auch Hauptschulen. Zusätzlich besuchen 4 % der Schülerinnen und Schüler eine integrierte Schule (Schulen besonderer Art, z.B. Freie Waldorfschulen) und 7 % ein Sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum (SBBZ) (Statistisches Landesamt Baden-Württemberg, 2021).

ein berufliches Gymnasium gestattet. Die Realschulen umfassen Angebote zu verschiedenen Leistungsniveaus. Seit der Reform des § 7 Schulgesetz in 2017 bietet die Realschule zwei, gegebenenfalls auch drei durchlässige Niveaustufen an, zwischen welchen jeweils zum Halbjahr gewechselt werden darf. Sie bereiten die Schülerinnen und Schüler auf einen Hauptschul- oder Realschulabschluss (ISCED-Level 2) sowie gegebenenfalls zusätzlich auf den Besuch der gymnasialen Oberstufe vor.

Abbildung 2.3: Aufbau des Schulsystems in Baden-Württemberg



Das allgemeinbildende Gymnasium zielt auf die umfangreiche Förderung von fachlichen, methodischen, sozialen und personalen Kompetenzen und führt zur Erlangung des Abiturs nach der 12. oder 13. Schulstufe (ISCED-Level 3).[8] In der Oberstufe erfolgt zur besseren Differenzierung der individuellen Leistungsfähigkeit und Interessen der Schülerinnen und Schüler eine Unterteilung in Basis- und Leistungsfächer. Berufliche Gymnasien existieren in drei- oder sechsjähriger Form mit Zugang nach der 10. oder 7. bzw. 8. Schulstufe und bereiten intensiver auf das Berufsleben oder auf ein Fachstudium vor. Ein erfolgreiches Abitur an allgemeinbildenden und beruflichen Gymnasien ermöglicht somit ein Studium an einer Hochschule oder Universität. Neben den stark an einen bestimmten Abschluss ausgerichteten Schulformen wurden mit dem Schuljahr 2012/13 in Baden-Württemberg zusätzlich noch Gemeinschafts-

8 Seit 2012/13 gibt es in Baden-Württemberg auch die Möglichkeit eines neunjährigen Gymnasiums (G9).

schulen eingeführt, die einen inklusiven Ansatz verfolgen. Die Gemeinschaftsschule ermöglicht ab Schulstufe 9 die Erlangung des Hauptschulabschlusses, ab Schulstufe 10 den Realschulabschluss und ab Schulstufe 12 bzw. 13 das Abitur. Im Anschluss an den Erwerb des Haupt- oder Realschulabschluss besteht zudem die Möglichkeit des Besuchs verschiedener Berufsschulen, welche einen nachträglichen mittleren Bildungsabschluss anbieten, einer Fachschule und eines Berufskollegs, welche eine Fachhochschulreife ermöglichen, und einer Berufsoberschule, die eine (fachgebundene) Hochschulreife erlaubt. Das Schulsystem in Baden-Württemberg ist ebenso wie das in der Schweiz und in Österreich formal durchlässig und öffnet zahlreiche Wege zu den verschiedenen Abschlüssen. Trotz des im Vergleich zur Schweiz und zu Österreich deutlich höheren Anteils an Schülerinnen und Schülern, die die Hochschulreife erwerben, hängt auch in Baden-Württemberg der schulische Erfolg stark mit dem Elternhaus zusammen (Stanat et al., 2019).

2.2 Verankerung der demokratischen Bildung in den Lehrplänen

Im Hinblick auf die politischen Bildungsziele finden wir in den Lehrplänen der beteiligten Länder starke Gemeinsamkeiten. Die Lehrpläne von Vorarlberg, der Ostschweiz und Baden-Württemberg orientieren sich durchgängig am Modell zur politischen Bildung von Krammer (2008), in dem das Ziel der Demokratievermittlung auf vier Kompetenzen fußt: der politischen Sach-, Methoden-, Urteils- und Handlungskompetenz.[9] Die Sachkompetenz umfasst dabei die Fähigkeit, politische Begriffe und Konzepte zu verstehen und anzuwenden. Methodenkompetenz ermöglicht es, sich über (gesellschafts-)politische Sachverhalte artikulieren und sich neue Informationen und Quellen verfügbar machen und entschlüsseln zu können. Unter Urteilskompetenz wird die Fähigkeit verstanden, politische Sachverhalte und Entscheidungen eigenständig einordnen und bewerten zu können. Handlungskompetenz bedeutet, eigene politische Standpunkte artikulieren, sich kritisch mit Positionen Andersdenkender auseinandersetzen sowie Lösungen und Kompromisse für politische Probleme finden zu können. Tabelle 2.1 zeigt exemplarisch, welche Aspekte der einzelnen Kompetenzen etwa durch den Gemeinschaftskundeunterricht in Baden-Württemberg vermittelt werden sollen.

9 Streng genommen spricht der Schweizer Lehrplan von personalen, sozialen und methodischen Kompetenzen. Diese lassen sich jedoch auch in das Modell von Krammer (2008) eingliedern, wie wir im Folgenden näher erläutern.

Tabelle 2.1: Übersicht Handlungskompetenzen im Fach Gemeinschaftskunde (Baden-Württemberg)

	Kompetenz	**Sek I**	**GY**
Analysekompetenz	1. politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Sach-, Konflikt- und Problemlagen unter Verwendung der gängigen Fachsprache strukturiert wiedergeben	X	X
	2. politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Sach-, Konflikt- und Problemlagen anhand grundlegender sozialwissenschaftlicher Kategorien untersuchen	X	X
	3. politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Sach-, Konflikt- und Problemlagen anhand des Politikzyklus untersuchen	X*	X
	4. politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Sach-, Konflikt- und Problemlagen anhand von Modellen und Theorien untersuchen		X
	5. selbstständig problemorientierte Fragestellungen formulieren sowie Hypothesen aufstellen und auf ihre sachliche Richtigkeit hin untersuchen	X	X
	6. bei der Untersuchung von Sach-, Konflikt- und Problemlagen unterschiedliche Bereiche berücksichtigen (Gesellschaft, Wirtschaft, Politik)	X	X
	7. bei der Untersuchung politischer, wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Sach-, Konflikt- und Problemlagen unterschiedliche Perspektiven berücksichtigen (individuelle, öffentliche, systemische)	X	X
	8. vorliegende Urteile und Entscheidungen in Bezug auf Interessen- und Wertgebundenheit untersuchen	X*	X
Urteilskompetenz	1. zu einer vorgegebenen Problemstellung eigenständig und unter Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven durch Abwägen von Pro- und Kontra-Argumenten ein begründetes Fazit ziehen	X	X
	2. unter Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven eigenständig Urteile kriterienorientiert formulieren	X	X
	3. aufzeigen, dass sich politisches Urteilen und Handeln in einem ständigen Spannungsverhältnis wie zum Beispiel Macht versus Recht, Legitimität versus Effizienz, Interesse versus Gemeinwohl, Partizipation versus Repräsentation, Konflikt versus Konsens vollzieht		X

	Kompetenz	Sek I	GY
	4. eigene Urteile nach kritischer Überprüfung und Kenntnisnahme neuer Sachverhalte dekonstruieren	X	X
	5. begründete Vorschläge zur Bewältigung von politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Problemen formulieren	X	X
Handlungskompetenz	1. eigene Interessen, Urteile und Entscheidungen – auch aus Minderheitenpositionen heraus – sachlich und überzeugend vertreten	X	X
	2. die Positionen und Begründungen von Andersdenkenden mit eigenen Argumenten sachlich und kritisch in Frage stellen	X	X
	3. sich im Sinne eines Perspektivwechsels in die Situation, Interessen und Denkweisen anderer Menschen versetzen, diese Interessen und Denkweisen simulativ für eine begrenzte Zeit vertreten und das eigene Verhalten in der Rolle reflektieren	X	X
	4. in politischen Kontroversen konfliktfähig sein, aber auch Kompromisse schließen	X	X
	5. die Regeln für ein rationales und gewaltfreies Austragen politischer Konflikte einhalten	X	X
	6. ihre Interessen in schulischen und außerschulischen Zusammenhängen wahrnehmen und an demokratischen Verfahren in Schule und Politik mitwirken	X	X
	7. Texte und andere Medien, die der Teilhabe an politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Prozessen dienen, erarbeiten	X	X
	8. bei der Nutzung von Medien die Grundsätze des Datenschutzes und der informationellen Selbstbestimmung beachten	X	X
Methodenkompetenz	1. selbstständig Recherchetechniken nutzen und auch an außerschulischen Lernorten Informationen gewinnen und verarbeiten	X	X
	2. die gewonnenen Informationen quellenkritisch hinterfragen und dabei die Zuverlässigkeit der unterschiedlichen Medien einschätzen	X	X
	3. lineare (zum Beispiel Kommentar, Rede, Bericht) und nichtlineare Texte (zum Beispiel Karikatur, Diagramm, Strukturmodell) auswerten	X	X
	4. Informationen aus Rechtstexten entnehmen	X	X
	5. Diagramme, auch Vernetzungsdiagramme, zur Visualisierung und Strukturierung politischer, wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Sach-, Konflikt- und Problemlagen erarbeiten	X	X
	6. produkt-, rollen- beziehungsweise adressatenorientierte Texte verfassen (zum Beispiel Leserbrief, Blogeintrag, Rede, Streitgespräch, politische Strategie)	X	X

	Kompetenz	Sek I	GY
	7. politisches Handeln simulieren (zum Beispiel Rollendebatte, Rollenspiel)	X	X
	8. in elementarer Form sozialwissenschaftlich arbeiten (zum Beispiel eine Erkundung, Expertenbefragung, Meinungsumfrage oder ein Interview durchführen, auswerten und präsentieren)	X	X
	9. Fallstudien erstellen und die Ergebnisse präsentieren (Erkennen von Problemen, Informationsgewinnung, Problemlösung/ Entscheidung und Ermitteln alternativer Lösungsvarianten, Lösungskritik)		X

Quelle: Bildungsplan 2016 im Fach Gemeinschaftskunde für Sekundarstufe I und Gymnasium (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016a, b).

Hinweis: Ein * zeigt an, dass die Kompetenz nur in einem erweiterten Zweig der Sekundarstufe I vermittelt wird.

Für die Frage, wie und wo Schülerinnen und Schüler in der Schule die Demokratie aktiv einüben können, ist aus unserer Sicht vor allem die Handlungskompetenz zentral. Sie bildet die Grundlage dafür, dass junge Menschen aktiv und reflektiert in einer Demokratie partizipieren können. Etwa verfügen Schülerinnen und Schüler mit hoher Handlungskompetenz über die Fähigkeit, ihre eigenen Positionen artikulieren und Positionen Andersdenkender verstehen und hinterfragen zu können. Auf Basis dieses Hineindenkens in die Argumente anderer Menschen wird es ihnen möglich, die eigene Position kritisch zu hinterfragen und Einstellungs- und Verhaltensänderungen vorzunehmen, Kompromisse zu schließen sowie Konflikte zu vermeiden. Die Handlungskompetenz befähigt junge Menschen, sich im schulischen und außerschulischen Rahmen einzubringen und zu partizipieren.

In der Theorie ist damit das Erlernen und praktische Einüben von demokratischen Kompetenzen tief in den schulischen Lehrplänen verankert. Leider zeigt sich jedoch, dass die Umsetzung nicht immer in gleichem Maße stattfindet. Im Folgenden gehen wir genauer darauf ein, wie die konkrete Ausgestaltung des Erlernens und Einübens der demokratischen Kompetenzen sich in den Curricula der drei Regionen darstellt.

2.2.1 Vorarlberg

In Österreich sind die Möglichkeiten der Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler gesetzlich im Schulunterrichtsgesetz (SchUG) und im Schülervertretungengesetz (SchVG) verankert. Diese Gesetze regeln die Arten der Vertretungen auf Schul-, Landes- und Bundesebene (SchVG, §§59, 64, 64a SchUG) und weisen den Schüler/innenvertreterinnen und -vertretern Mitwirkungs- und

Mitbestimmungsrechte zu, darunter folgende:

> *1. Mitwirkungsrechte: […]*
> *e) das Recht auf Mitsprache bei der Gestaltung des Unterrichtes im Rahmen des Lehrplanes,*
> *f) das Recht auf Beteiligung an der Wahl der Unterrichtsmittel;*
> *2. Mitbestimmungsrechte:*
> *a) das Recht auf Mitentscheidung bei der Anwendung von Erziehungsmitteln gemäß § 47 Abs. 2, […]*
> *c) das Recht auf Mitentscheidung bei der Festlegung von Unterrichtsmitteln. (§58 SchUG)*

Mit dem Bildungsreformgesetz von 2017 wurden die gesetzlich verankerten Mitsprachemöglichkeiten in einigen Bereichen erweitert. So wurden dem Schulgemeinschaftsausschuss weitere Kompetenzen zugesprochen (§64 SchUG) und die Bildung eines Schulclusterbeirats für im Verbund geführte Schulen vorgeschrieben (§64a SchUG; Art. 16 Abs. 55-70 Bildungsreformgesetz; Turek, 2017, S. 12).

Ergänzend zum Schulunterrichtsgesetz (SchUG) und Schülervertretungengesetz (SchVG) ist das Unterrichtsprinzip der Politischen Bildung seit dem Grundsatzerlass von 1978 in allen Lehrplänen fächerübergreifend verankert (Bundesministerium für Bildung und Frauen, 2015). 2015 wurde dieser Grundsatzerlass aktualisiert und dabei konkretisiert, wie politische Bildung, verstanden als „Voraussetzung sowohl für die individuelle Entfaltung wie für die Weiterentwicklung des gesellschaftlichen Ganzen" (Bundesministerium für Bildung und Frauen, 2015, S. 1), in der Schule implementiert sein sollte:

> *Politische Bildung soll ab dem Eintritt in das Bildungswesen eine Rolle spielen und als Unterrichtsprinzip von Beginn der Schulpflicht an einen zentralen Platz in allen Unterrichtsgegenständen und Handlungsfeldern am Schulstandort – insbesondere im Rahmen der Schuldemokratie – haben. Schule soll ein Ort sein, an dem demokratisches Handeln gelebt wird. So können Kinder und Jugendliche möglichst früh erfahren, dass sie nicht nur ein Recht auf Beteiligung haben, sondern auch, dass jeder und jede Einzelne durch aktives Engagement Veränderung bewirken kann (Bundesministerium für Bildung und Frauen, 2015, S. 3).*

Auch in den Lehrplänen für die Mittelschule, die polytechnische Schule, die Berufsschule, die berufsbildende mittlere und höhere sowie die allgemeinbildenden höheren Schulen werden die Herausbildung von mündigen, aktiven Bürgerinnen und Bürgern sowie die aktive und verantwortungsvolle Teilnahme

und Mitwirkung am gesellschaftlichen, demokratischen Geschehen als allgemeine Bildungsziele formuliert.

Die Vermittlung der für die aktive Teilhabe notwendigen Kompetenzen erfolgt jedoch, den Lehrplänen nach zu urteilen, überwiegend in wenigen, ausgewählten Fächern. Verweise auf Möglichkeiten der Mitbestimmung – sowohl theoretisch als auch praktisch – finden sich (vor allem) im jeweiligen Schulfach, das politische Bildung als Teilbereich im Namen trägt. Politische Bildung ist in keiner der oben genannten Schulen, außer der Berufsschule (und der zweijährigen Fachschule für wirtschaftliche Berufe), ein eigenständiges Schulfach. In der Regel wird politische Bildung in Kombination mit Geschichte (und Sozialkunde/Recht/Geografie), Zeitgeschichte, Recht, Wirtschaftskunde unterrichtet, und für alle Fächer gemeinsam stehen meist eine oder zwei Schulstunden pro Woche zur Verfügung. In manchen berufsbildenden mittleren und höheren Schulen gibt es in bestimmten Schulstufen, darunter zum Teil auch in der 9. oder 10. Schulstufe, keinen dementsprechenden Unterricht (beispielsweise Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe, Höhere land- und forstwirtschaftliche Lehranstalten, Handelsakademie, Fachschule für Sozialberufe, Fachschule für Mode).

In den österreichischen Lehrplänen des (Kombinations-)Fachs Politische Bildung finden sich für die 8., 9. und 10. Schulstufe als Lernziele nahezu durchgehend die vier Kompetenzen nach Krammer (2008). Unterschiede bestehen vor allem im Umfang und in der Komplexität der politischen Lernziele. So liegt in den Lehrplänen der Mittelschule und der gymnasialen Unterstufe der Fokus vor allem auf der historischen Bildung. Beispielsweise sind von den in der 6. bis 8. Schulstufe unterrichteten 27 Modulen 15 historische, sechs historisch-politische und nur sechs politische Module. In der 8. Schulstufe werden fünf historische, zwei historisch-politische und zwei politische Module unterrichtet. Die zwei politischen Module sind „Politische Mitbestimmung“ sowie „Medien und Kommunikation“. Sie enthalten die vier Kompetenzen nach Krammer (2008) und sehen sogar eine Erprobung von Formen der Mitbestimmung vor. Der Schwerpunkt liegt jedoch darauf, politische Aspekte oder Prozesse zu erklären, zu analysieren und zu bewerten.

Auch in den Lehrplänen der gymnasialen Oberstufe überwiegt die historische Bildung. Die zu unterrichtenden Module sind in 21 historische und neun politische untergliedert. Außerdem wird zwischen dem Fach „Geschichte und Sozialkunde“ in den Schulstufen 9 und 10 und „Geschichte und Politische Bildung“ in den Schulstufen 11 und 12 unterschieden. Die 9. Schulstufe zielt ausschließlich auf den Erwerb historischer Kompetenzen, während in der 10. Schulstufe neben historischen Kompetenzen auch politische Sach-, Urteils- und Handlungskompetenz vermittelt werden. Eine verstärkte Vermittlung politischer Kompetenzen inklusive ihrer praktischen Anwendung (Anwendung

demokratischer Mittel, Nutzung von Medien, Führen politischer Diskussionen, Kontaktierung politischer Institutionen oder Personen) erfolgt erst in der 11. und 12. Schulstufe. Dem Lehrplan zufolge soll das Fach „Geschichte und Politische Bildung" neben dem Verstehen politischer Strukturen und Prozesse und der Herausbildung eines reflexiven politischen Bewusstseins die Schülerinnen und Schüler zudem befähigen, „alle Möglichkeiten der Mitbestimmung im demokratischen Willensbildungsprozess verantwortungsbewusst zu nützen" (Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort, 2021b).

In den Lehrplänen der Polytechnischen Schule sowie der Berufsschule wird in den besonderen didaktischen Grundsätzen für die Politische Bildung betont, dass im Vordergrund des Unterrichts „die Identifikation mit Demokratie, Menschenrechten und Rechtsstaatlichkeit sowie die Förderung des Interesses an Politik und an politischer Beteiligung" stehen und dort ebenfalls (kontroversen) Diskussionen Raum gegeben werden soll (Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort, 2021a; 2022). Für die Polytechnische Schule wird weiter ausgeführt, dass die Schülerinnen und Schüler „für die Bedeutung der Nutzung von politischen und gesellschaftlichen Mitbestimmungsmöglichkeiten zu sensibilisieren" sind, wozu sich „insbesondere die Förderung der aktiven Nutzung von Mitbestimmungsmöglichkeiten im schulischen Umfeld" eignet (Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort, 2022). Im Berufsschullehrplan wird weiter dargelegt, dass die „Auseinandersetzung mit aktuellen politischen und gesellschaftlichen Geschehen […] vor das Faktenwissen zu stellen" ist und „Begegnungen mit Vertreterinnen und Vertretern aus dem öffentlichen Leben […] zu fördern" sind (Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort, 2021a). Die Beschreibung der Bildungs- und Lehraufgaben in den entsprechenden Kompetenzbereichen zeigt hingegen, dass in beiden Lehrplänen der Schwerpunkt auf der Vermittlung politischer Grundlagen und somit auf der Sachkompetenz liegt. Eine mögliche Partizipation zum Erlernen von Handlungskompetenz verbleibt größtenteils im Theoretischen. So ist in beiden Lehrplänen mehrheitlich die Rede davon, politische Themen oder Prozesse zu kennen, zu beschreiben oder darzulegen.

In den 9. und 10. Schulstufen der berufsbildenden mittleren und höheren Schulen sollen in der Regel alle vier Kompetenzen vermittelt werden, in manchen Lehrplänen findet sich jedoch für die 9. und 10. Schulstufe keine explizite Nennung der Methodenkompetenz. Als Handlungskompetenz werden meist das Lösen von Konflikten sowie das Kennen und Nutzen politischer Partizipationsmöglichkeiten genannt. Die Vermittlung der vier Kompetenzen kann allerdings nur in unterschiedlicher Vertiefung möglich sein, da sowohl die Dauer des Schulbesuchs als auch die Zahl der im Lehrplan vorgesehenen Unterrichtseinheiten deutlich variieren. So können in berufsbildenden mittleren Schulen, in denen für das Kombinationsfach Politische Bildung nur

zwei Unterrichtseinheiten pro Woche in der gesamten dreijährigen Ausbildung vorgesehen sind, die Kompetenzen lediglich grundlegend vermittelt werden. Hingegen steht in drei- oder vierjährigen berufsbildenden mittleren Schulen mit zwei bis fünf Stunden pro Woche sowie in fünfjährigen berufsbildenden höheren Schulen mit fünf bis sieben Stunden wöchentlich deutlich mehr Zeit für einen vertiefenden politischen Kompetenzerwerb zur Verfügung.

Insgesamt eröffnen sowohl die Gesetzestexte als auch die Lehrpläne den Lehrpersonen einen großen Handlungsspielraum, um politische Handlungskompetenzen sowie die Partizipation der Schülerinnen und Schüler zu fördern und mit ihnen demokratische Prozesse und Praktiken in den Schulen aktiv einzuüben. Bei genauerem Hinsehen zeigt sich jedoch, dass sich die Vermittlung stark auf die historische Bildung und auf Faktenwissen, also auf Sachkompetenz, fokussiert, während für die weitreichenderen Kompetenzen in Bezug auf Urteils- und Handlungsfähigkeit vergleichsweise wenig Zeit vorgesehen ist.

2.2.2 Ostschweiz

Vor gut 20 Jahren wurde von Vertreterinnen und Vertretern aus Politik, Sozial- und Geisteswissenschaften sowie aus der Lehrerinnen- und Lehrerbildung proklamiert, dass die politische und demokratische Bildung in der Schweiz noch in den Kinderschuhen steckt (Oser & Reichenbach, 2000). Zu diesem Zeitpunkt wurde im Schlussbericht der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren empfohlen, „nicht von Schule als Polis zu sprechen, ohne zugleich Modelle anzubieten, die etwas mit der Veränderung des politischen Denkens und Handelns durch demokratische Partizipation zu tun haben" (Oser & Reichenbach, 2000, S. 27).

Politische Bildung ist in der Ostschweiz rechtlich verankert. So findet sich beispielsweise im Volksschulgesetz des Kantons St. Gallen der Anspruch, dass Schülerinnen und Schüler „nach den Grundsätzen von Demokratie, Freiheit und sozialer Gerechtigkeit" erzogen werden sollen (Art. 3, Erziehungs- und Bildungsauftrag).[10] Weiterhin erwähnt der 2010 beschlossene Grundlagenbericht zum Deutschschweizer Lehrplan der deutschsprachigen Erziehungsdirektionsregionen erstmals ausdrücklich politische und demokratische Bildung für alle deutschschweizerischen Kantone. Zwar gilt politische und demokratische Bildung heute weder als Fach noch bekommt sie eine Stundendotation, jedoch soll sie als übergreifendes Thema bei der Vermittlung von anderen Inhalten fungieren (Ziegler, 2011). So weist der Grundlagenbericht neben den Schulfächern sieben fächerübergreifende Themen auf, die überfachliche Kompe-

10 https://www.gesetzessammlung.sg.ch/app/de/texts_of_law/213.1. Stand: 07.02.2022.

tenzen fördern und in die Schulfächer einfließen sollen: Politik, Demokratie und Menschenrechte; natürliche Umwelt und Ressourcen; Geschlechter und Gleichstellung; Gesundheit; globale Entwicklung und Frieden; kulturelle Identität und interkulturelle Verständigung; Wirtschaft und Konsum. Politische und demokratische Bildung wird im ersten dieser sieben Themen explizit genannt. Die fächerübergreifenden Themen orientieren sich dabei an der Leitidee „Bildung für Nachhaltige Entwicklung". Als zu unterrichtende Themen bzw. Lerngegenstände leisten sie in der Schule einen fundamentalen Beitrag, der über die Volksschule hinausreichen soll. Der Unterricht im Rahmen der Bildung für Nachhaltige Entwicklung stützt sich auf drei didaktische Prinzipien: Zukunftsorientierung, vernetztes Lernen und – der hier relevante Begriff – Partizipation (Stiftung éducation21, 2021b), der im Lehrplan in der Beschreibung des fächerübergreifenden Themas „Politik, Demokratie und Menschenrechte" folgendermaßen verankert ist:

> *Demokratie und Menschenrechte sind Grundwerte unserer Gesellschaft und bilden zusammen mit der Rechtsstaatlichkeit die Leitlinien für die Politik. Die Schülerinnen und Schüler befassen sich mit unterschiedlichen Gesellschaftsformen, Traditionen und Weltsichten, diskutieren deren Entstehung und Wandel und lernen historische, gesellschaftliche und politische Zusammenhänge verstehen. Sie setzen sich mit politischen Prozessen auseinander, lernen diese zu erkennen, verstehen Grundelemente der Demokratie und kennen grundlegende Funktionen öffentlicher Institutionen. Sie befassen sich mit den Menschenrechten, kennen deren Entwicklung und Bedeutung und sind in der Lage, Benachteiligung und Diskriminierung zu erkennen. Die Schülerinnen und Schüler engagieren sich in der schulischen Gemeinschaft und gestalten diese mit. Sie lernen, sich eine eigene Meinung zu bilden, eigenen Anliegen einzubringen und diese begründet zu vertreten. Sie befassen sich mit dem Verhältnis von Macht und Recht, diskutieren grundlegende Werte und Normen und setzen sich mit Konflikten, deren Hintergründe sowie möglichen Lösungen auseinander (Gemeinsame Konferenz der Regionalkonferenzen, 2021a).*

So fließen Aspekte des übergreifenden Themas „Politik, Demokratie und Menschenrechte" in die einzelnen Fachbereiche, was besonders in den Fachbereichen „Natur – Mensch – Gesellschaft" (Primarstufe inkl. Kindergarten), „Räume, Zeiten, Gesellschaften" und „Ethik, Religionen, Gemeinschaft" (Sekundarstufe I) zum Ausdruck kommt. Durch die einzelnen Kompetenzen in den Fachbereichen soll politische und demokratische Bildung im Unterricht implementiert werden. Dennoch ist das Thema „Politik, Demokratie

und Menschenrechte“ explizit nur fächerübergreifend genannt. Die dabei zu vermittelnden Kompetenzen aus der Leitidee der Bildung für Nachhaltige Entwicklung entsprechen prinzipiell denen von Krammer (2008) in Form der Sach-, Urteils-, Handlungs- und Methodenkompetenz (Stiftung éducation21, 2021a). Jedoch spricht der Schweizer Lehrplan 21, nach welchem Schule als Gestaltungsraum verstanden werden soll, von personalen, sozialen und methodischen Kompetenzen, welche oftmals mehrere der Kategorien nach Krammer (2008) verknüpfen. So setzen sich die personalen Kompetenzen zusammen aus Selbstreflexion („Eigene Ressourcen kennen und nutzen“), Selbstständigkeit („Schulalltag und Lernprozesse zunehmend selbstständig bewältigen, Ausdauer entwickeln“) und Eigenständigkeit („Eigene Ziele und Werte reflektieren und verfolgen“). Soziale Kompetenzen umfassen Dialog- und Kooperationsfähigkeit („Sich mit Menschen austauschen, zusammenarbeiten“), Konfliktfähigkeit („Konflikte benennen, Lösungsvorschläge suchen, Konflikte lösen“) und Umgang mit Vielfalt („Vielfalt als Bereicherung erfahren, Gleichberechtigung mittragen“). Methodische Kompetenzen zielen vor allem auf die Förderung der Sprachfähigkeit („Ein breites Repertoire sprachlicher Ausdrucksformen entwickeln“), Informationen zu nutzen („Informationen suchen, bewerten, aufbereiten und präsentieren“) sowie Aufgaben und Probleme zu lösen („Lernstrategien erwerben, Lern- und Arbeitsprozesse planen, durchführen und reflektieren“) (Gemeinsame Konferenz der Regionalkonferenzen, 2021b).

Im Wesentlichen versucht der Lehrplan 21 dabei das *Gestalten* des Zusammenlebens, aber auch ein Verständnis von Demokratie und Menschenrechte bzw. das *Engagement* dafür zu vermitteln. Politische und demokratische Bildung ist, obschon sie kein explizites Unterrichtsfach darstellt, in den Fachbereichen vorgesehen. Damit ist jedoch nicht sichergestellt, dass die entsprechenden Themen auch im Unterricht behandelt werden.

2.2.3 Baden-Württemberg

In Baden-Württemberg wurde mit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz 2018 die politische Bildung von Schülerinnen und Schülern zu einer ganzheitlichen Aufgabe über Klassen- und Themenfelder hinweg konzipiert:

> *Historisch-politische Urteilsfähigkeit und demokratische Haltungen und Handlungsfähigkeit als Schlüsselkompetenzen müssen entwickelt und eingeübt werden. Dies muss in vielfältiger Weise Teil des Schulalltags sein. Ziel der Schule ist es daher, das erforderliche Wissen zu vermitteln, Werthaltungen und Teilhabe zu fördern sowie zur Übernahme von Verantwortung und Engagement in Staat und Gesellschaft zu ermutigen und zu befähigen. Es ist ihre Aufgabe, entsprechende*

Lerngelegenheiten in unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Handlungs- und Anforderungssituationen zu organisieren. Die gelebte Demokratie muss ein grundlegendes Qualitätsmerkmal unserer Schulen sein. Aus diesen Zusammenhängen ergibt sich eine demokratische Schul- und Unterrichtsentwicklung als Querschnittsaufgabe (Kultusministerkonferenz, 2018, S. 4).

Politische Bildung und der Erwerb demokratischer Kompetenzen ist somit nicht länger nur Teil eines zweistündigen Unterrichtsfachs „Gemeinschaftskunde". Vielmehr erfolgte eine Ausdehnung der Vermittlung demokratischer Willensbildung im Sinne eines ganzheitlichen Ansatzes, der sich theoretisch auf sämtliche Unterrichtsfächer und den Schulalltag als Ganzem erstreckt. Im Zuge dieser Reform entwickelte das baden-württembergische Ministerium für Kultus, Jugend und Sport einen Leitfaden, welcher „junge Menschen zur Demokratie ‚anstiften'" soll, einen „konstruktive[n] Umgang mit Diversität, Meinungs-, Interessen- und Wertepluralismus […] auf Basis gemeinsamer demokratischer Werte und demokratischer Verfahrensregeln" vermittelt und damit „auch als Präventionskonzept gegen Extremismus" dient (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2019, S. 5-7).

Das Ziel der demokratischen Bildung fußt auf vier Bausteinen: (1) Identitätsbildung und Anerkennung von Pluralismus, (2) Orientierung zu Spielräumen und Grenzen im Spannungsfeld zwischen Selbstbestimmung und Autorität, (3) Gerechtigkeit und Solidarität im Verhalten gegenüber anderen Menschen oder Gruppen und (4) der Erwerb von Beteiligungskompetenzen und Formulierung eigener Interessen. Analog zu Vorarlberg und der Ostschweiz finden sich diese Ziele auch in der Ausgestaltung der Lehrpläne bei der Entwicklung von Analyse-, Urteils-, Handlung- und Methodenkompetenz wieder. Obwohl politische Bildung jetzt ganzheitlich gefördert werden soll, stellt nach wie vor der Gemeinschaftskundeunterricht den Vermittlungsort dar. Gemeinschaftskunde ist nicht nur an allen Schulen ein ordentliches Lernfach, sondern auch das einzige Fach, welches sogar in der Landesverfassung von Baden-Württemberg verankert ist (Artikel 21).[11] Anders als in den beiden weiteren Bodenseeregionen existieren jedoch keine separaten Bildungspläne für die einzelnen Schulformen. Stattdessen liegt eine Zweiteilung der Lehrpläne im Fach Gemeinschaftskunde vor, bestehend aus dem *Gemeinsamen Bildungsplan der Sekundarstufe I* für die Werkrealschulen, Hauptschulen, Realschulen

11 Im allgemeinbildenden Gymnasium wird Gemeinschaftskunde im Fächerverbund Geografie-Wirtschaft-Gemeinschaftskunde (GWG) unterrichtet, meist mit einem Stundenvolumen von 5 Stunden.

und Gemeinschaftsschulen sowie dem *Bildungsplan des Gymnasiums* für die Gymnasien der Normalform und der Aufbauform mit Heim. Tabelle 2.1 stellt exemplarisch eine Übersicht aller Kompetenzen dar, welche im Unterricht laut den Bildungsplänen vermittelt werden sollen.

Betrachtet man jedoch die Umsetzung des Bildungsplans 2016 für das Fach Gemeinschaftskunde in der Sekundarstufe I und im Gymnasium in den einzelnen Unterrichtsmodule genauer (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016a, 2016b), so fällt auf, dass es deutliche Unterschiede bei der konkreten Implementierung gibt. So werden die einzelnen Kompetenzen der Urteilskompetenz und zum Teil auch der Analysekompetenz mehr oder weniger stark in die einzelnen Unterrichtsmodule eingefügt. Allerdings besteht noch großer Handlungsbedarf bei der Umsetzung von Methodenkompetenz im Gymnasium und hinsichtlich der Handlungskompetenz in allen Schulformen. Insgesamt zeigt sich in den Lehrplänen ein deutliches Ungleichgewicht zugunsten des Faktenwissens über gesellschaftliche und politische Entwicklungen und zuungunsten der individuellen Entwicklung eines demokratischen Verständnisses hin zu persönlicher Beteiligung.

Außerhalb des Gemeinschaftskundeunterrichts ist die politische Bildung auf unterschiedlichste Weise in die anderen Fächer verankert (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2019). Beispielsweise soll der Deutschunterricht die Diskussionsfähigkeit, Recherche von Informationen und deren kritische Auswertung sowie den Umgang mit Medien fördern. Geografie soll die Fähigkeit zur Analyse und Bewertung natur- und gesellschaftlicher Prozesse, ein Verständnis für Nachhaltigkeit und die Beurteilung von Lösungsansätzen in Bezug auf deren politische, ethische und soziale Implikationen vermitteln. Der Geschichtsunterricht soll historische Bedingungen für das Entstehen heutiger Demokratien und deren zugrunde liegenden Wirtschaftsmodelle erläutern. MINT-Fächer sollen Schülerinnen und Schülern eine grundsätzliche, faktenbasierte Urteilsbildung und eine Einschätzung von Zukunftsfragen und -technologien ermöglichen. Religion und Ethik sollen einen Einblick in individuelle Wertorientierungen und zwischenmenschliches Verhalten bieten. Sportunterricht soll Selbstregulationsfähigkeit, Kooperation und den Umgang mit Konfliktsituationen fördern. Und Kunst- und Musikunterricht sollen letztlich die Entwicklung von Individualität und Originalität stärken.

Insgesamt zeigt sich in Baden-Württemberg, dass politische Bildung als ganzheitliche Aufgabe betrachtet wird, welche in mehr als einem zweistündigen Unterrichtsfach vermittelt werden muss. Die angestoßenen Reformen sind somit ein guter Ansatzpunkt im Hinblick auf die Förderung demokratischer Persönlichkeiten. Nichtsdestotrotz besteht nach wie vor ein Ungleichgewicht zwischen den angestrebten Zielen innerhalb des Demokratieleitfadens und der konkreten Implementierung in den Lehrplänen. Insbesondere die aus unserer

Sicht zentrale Form der Handlungskompetenz weist dabei deutliche Defizite in der Verankerung in den Lehrplänen auf.

2.3 Fazit

Insgesamt sind sich die strukturellen und gesetzlichen Rahmenbedingungen hinsichtlich der politischen Partizipation in den Schulen der Bodenseeregion recht ähnlich. So findet sich in allen drei Landesteilen ein stark ausdifferenziertes und gegliedertes Schulsystem, welches zumindest der Theorie nach einigermaßen durchlässig ist. Es zeigt sich jedoch auch, dass dies in der Praxis länderübergreifend eher weniger der Fall ist und Schülerinnen und Schüler meist den einmal eingeschlagenen Pfad fortsetzen. In Österreich und der Schweiz kennzeichnet die Schulsysteme beispielsweise eine hohe soziale Reproduktion, und auch in Baden-Württemberg spielt die soziale Herkunft beim Wechsel auf eine weiterführende Schule eine größere Rolle als in anderen deutschen Bundesländern.

Die Lehrpläne im Bereich der politischen Bildung orientieren sich in allen drei Regionen grundsätzlich am Kompetenzmodell nach Krammer (2008). So stellen politische Sach-, Methoden-, Urteils- und Handlungskompetenz in allen von uns untersuchten Lehrplänen die zentralen zu vermittelnden Fähigkeiten in der demokratischen Bildung dar. Unterschiede bestehen dabei jedoch in der konkreten Implementierung. Während in Vorarlberg und Baden-Württemberg eigenständige Fächer wie Gemeinschaftskunde oder gemischte Fächer wie Sozialkunde/Recht/Geografie für die Politische Bildung vorgesehen sind, findet sich in der Ostschweiz lediglich eine übergeordnete Leitlinie, welche dazu dienen soll, dass die politische Bildung in eine Vielzahl an unterrichteten Fächern einfließen soll. Ähnliche Leitlinien gibt es zwar auch in den beiden anderen Regionen, jedoch wird in diesen durch die zusätzliche Etablierung eines explizit für die politische Bildung vorgesehenen Unterrichtsfachs die Wichtigkeit der demokratischen Bildung hervorgehoben.

Aus der Gestaltung der Bildungssysteme und Lehrpläne ergeben sich Folgen für die Mitbestimmungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler in den Schulen und im Unterricht. Zunächst wäre es naheliegend, wenn die grundsätzlichen Gemeinsamkeiten zwischen den drei Regionen im Hinblick auf ihre Schulsysteme und die Verankerung der politischen Bildung in den Lehrplänen auch zu ähnlichen Niveaus an Partizipationsformen und -möglichkeiten führen würden. Eine weitere Ähnlichkeit ist, dass insbesondere für die Vermittlung der Kompetenzen, welche zentral für die Entwicklung eines demokratischen Bewusstseins sind und die eine aktive Beteiligungsbereitschaft fördern, allen voran die Handlungskompetenz, oftmals nur wenig Zeit vorgese-

hen ist. Zwar ist die Vermittlung von Handlungskompetenz in allen Lehrplänen vorgesehen, jedoch fehlt es oftmals an ausformulierten und zeitlich intensiven Unterrichtsmodulen, in denen solch tiefgreifenden Kompetenzen nachhaltig vermittelt werden können. Auch wenn die Verankerung der politischen Bildung in allen Fächern prinzipiell als gut und wichtig erachtet werden kann, so läuft man durch die nicht eindeutige Verortung in einem Schulfach und die damit verbundene Verantwortungsdiffusion Gefahr, dass einige Aspekte nicht oder nur nebenbei behandelt werden – insbesondere solche wie die Handlungskompetenz, welche längerfristig und konzentriert gefördert werden müssten. Um bei den Schülerinnen und Schülern ein Interesse an politischer Teilhabe zu wecken, fehlt es so möglicherweise an längerfristig angelegten Lernkonzepten. Somit würden wir erwarten, dass sich dies unter anderem in einer eher geringen politischen Kompetenz der Schülerinnen und Schüler in den drei Regionen niederschlägt. Gleichzeitig spielt vermutlich die einzelne Schule eine gewichtige Rolle. Geht man davon aus, dass Demokratie gelebt werden kann, soll und muss, so kann die Mitbestimmung in der Schulgemeinschaft durchaus einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung von demokratischen Kompetenzen leisten. Die nachfolgenden Kapitel gehen somit der Frage nach, inwiefern Beteiligungsmöglichkeiten an Schulen und im Unterricht bestehen, wie diese Möglichkeiten bestimmte Kompetenzen fördern und welche Faktoren dies begünstigen.

Literatur

Bundesministerium für Bildung und Frauen (2015). *Unterrichtsprinzip Politische Bildung Grunderlass 2015*. Bundesministerium für Bildung und Frauen.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (Hrsg.) (2021). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.

Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort (2021a). *Verordnung der Bundesministerin für Bildung über die Lehrpläne für Berufsschulen (Lehrplan 2016) StF: BGBl. II Nr. 211/2016*. https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20009625

Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort. (2021b). *Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 14. November 1984 über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen*

Schulen StF: BGBl. Nr. 88/1985. https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568

Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort (2022). *Verordnung des Bundesministers für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten über den Lehrplan der Polytechnischen Schule; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht StF: BGBl. II Nr. 236/1997*. https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10010046

Gemeinsame Konferenz der Regionalkonferenzen (2021a). *Bildung für Nachhaltige Entwicklung*. https://v-ef.lehrplan.ch/index.php?code=e|200|4

Gemeinsame Konferenz der Regionalkonferenzen (2021b). *Überfachliche Kompetenzen*. https://v-fe.lehrplan.ch/index.php?code=e|200|3

Kanton St.Gallen (2021a). *Das St.Galler Schulsystem*. https://www.sg.ch/bildung-sport/volksschule/das-st-galler-schulsystem.html

Kanton St.Gallen (2021b). *Lehrplan Volksschule November 2020*. https://sg.lehrplan.ch/

Kost, J. (2018a). *Erreichte und verpasste Anschlüsse – Zur Durchlässigkeit der Schweizerischen Sekundarstufe II*. W. Bertelsmann.

Kost, J. (2018b). Wie durchlässig ist die Schweizer Berufsbildung wirklich?: Von erreichten und verpassten Anschlüssen – ausgewählte Analysen zur Durchlässigkeit der Schweizer Berufsbildung. *Transfer. Berufsbildung in Forschung und Praxis*, *1*. https://www.sgab-srfp.ch/de/newsletter/wie-durchlaessig-ist-die-schweizer-berufsbildung-wirklich

Krammer, R. (2008). Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell. In Forum Politische Bildung (Hrsg.), *Kompetenzorientierte Politische Bildung* (Bd. 29, S. 5–14). StudienVerlag.

Kultusministerkonferenz (2018). *Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. D. F. vom 11.10.2018.*

Landesstelle für Statistik (2021). *Schulstatistik 2019/20*. Amt der Vorarlberger Landesregierung Landesstelle für Statistik.

Lassnigg, L. (2015). *Das „österreichische Modell“ der Bildungsungleichheit: Hohe soziale Reproduktion, starke Umverteilung, politische Polarisierung* (Bd. 109). Institut für Höhere Studien.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016a). *Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe I. Gemeinschaftskunde*. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016b). *Gemeinsamer Bildungsplan des Gymnasiums. Gemeinschaftskunde*. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2019). *Demokratiebildung. Schule für Demokratie, Demokratie für Schule*. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg.

OECD (2018). *Equity in Education: Breaking down Barriers to Social Mobility. PISA*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264305199-fr

Oesch, D. (2017). *Potenzielle und realisierte Durchlässigkeit in gegliederten Bildungssystemen. Eine lokalstrukturelle Übertrittsanalyse in zwei Schulsystemen*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17397-5

Oser, F., & Reichenbach, R. (2000). *Politische Bildung in der Schweiz. Schlussbericht.* Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).

Schweizerische Dienstleistungszentrum Berufsbildung (2021). *Das Schweizer Bildungssystem*. https://www.berufsberatung.ch/dyn/show/2800

Statistik Austria (2022). *Bildung in Zahlen 2020/21. Tabellenband*. https://www.statistik.at/fileadmin/publications/BIZ_2020-21_Tabellenband.pdf

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2021). *Schüler an öffentlichen und privaten allgemeinbildenden Schulen in Baden-Württemberg seit dem Schuljahr 1980/81*. https://www.statistik-bw.de/BildungKultur/SchulenAllgem/AS_schueler.jsp

Stiftung éducation21 (2021a). *Politische Bildung und Menschenrechtsbildung*. https://www.education21.ch/de/bne/zugaenge/politische-bildung

Stiftung éducation21 (2021b). *Wie ist BNE im Lehrplan 21 abgebildet?* https://www.education21.ch/de/bne-und-lehrplan-21

Turek, E. (2017). *Polis aktuell: Demokratie in der Schule. Mitreden – Mitgestalten – Mitentscheiden, Nr. 5/2013* (Bd. 5). Zentrum polis – Politik Lernen in der Schule.

Ziegler, B. (2011). *Politische Bildung im Deutschschweizer Lehrplan (Lehrplan 21)*.

3 Projektbeschreibung und methodisches Vorgehen

Sebastian Jungkunz, Elisa Lehnerer, Michael Beck, Katharina Meusburger, Martina Schläpfer und Julia Ha

Die Studie „Bildung und Partizipation“ zielt auf die Demokratisierung des Lebensbereichs Schule und untersuchte, wo in Schulen Partizipation stattfindet und wie Demokratie in Schulen gelernt werden kann, um mögliche positive Folgen von schulischer Partizipation herauszuarbeiten. Um das Ausmaß, die Formen und den Bedarf von Mitbestimmungsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern zu ermitteln, wurde eine länderübergreifende Erhebung durchgeführt. Die Zielgruppe waren Jugendliche im Alter von 12 bis 18 Jahren in drei deutschsprachigen Regionen, die drei unterschiedlichen Nationen angehören. Die beteiligten Regionen waren Vorarlberg in Österreich, das südliche Baden-Württemberg in Deutschland und die Ostschweizer[1] Kantone Appenzell-Ausserrhoden, Glarus, Graubünden und St. Gallen.

Die drei Regionen gehören zur Bodenseeregion, einem im europäischen Raum vergleichsweise wirtschaftlich starken Gebiet, in dem Jugendliche aufgrund der niedrigen Arbeitslosenquoten (Eurostat, 2021) gute Chancen auf einen Ausbildungs- und Arbeitsplatz haben. Gleichzeitig unterscheiden sich jedoch die Bildungssysteme und demokratischen Traditionen der Länder voneinander, was es ermöglicht, vor dem Hintergrund dieser national geprägten Unterschiede, Ähnlichkeiten und Differenzen hinsichtlich demokratischer Schulkulturen und Partizipationsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern zu untersuchen. Wie die nachfolgenden Kapitel zeigen, haben wir bei den Mitbestimmungsmöglichkeiten und Partizipationswünschen dabei mehr Ähnlichkeiten als Unterschiede zwischen den Regionen gefunden.

Die Festlegung auf die Altersspanne zwischen 12 und 18 Jahren wurde gewählt, weil sich Jugendliche in diesem Alter verstärkt zu Gleichaltrigen hin-

1 Die Ostschweiz umfasst als statistische Großregion zudem noch die Kantone Appenzell-Innerrhoden, Schaffhausen und Thurgau. Im Folgenden wird aus Gründen der Vereinfachung jedoch trotzdem der Begriff Ostschweiz verwendet, auch wenn die Grundgesamtheit nur einen Teil der Ostschweizer Kantone umfasst.

wenden, sich emotional von den Eltern ablösen und ein eigenes Wertesystem und eigenständige moralische und politische Haltungen entwickeln (Quenzel & Hurrelmann, 2022). Dieser Autonomiegewinn geht bei vielen Jugendlichen mit einem stärkeren Interesse an der Ausgestaltung von Gesellschaft und Politik (siehe beispielsweise bei Umweltthemen und Fridays for Future) und einem erhöhten Wunsch nach Mitbestimmung im öffentlichen, schulischen und privaten Bereich einher (Oerter, 2016, S. 81). Mitbestimmungsmöglichkeiten können umgekehrt aber auch zu einem gesteigerten Interesse an gesellschaftspolitischen Fragestellungen führen (Brügelmann, 2019; Kenner, 2021, S. 225). Hier setzt unsere Studie an.

Um ein detaillierteres Bild über die vorhandenen und gewünschten Partizipationsmöglichkeiten von Jugendlichen an Schulen zu erhalten, wurden Schülerinnen und Schüler in allen drei Regionen im Rahmen einer quantitativen Online-Erhebung befragt, in welchen Bereichen sie in ihrem Schulalltag mitbestimmen können und mitbestimmen möchten, sowie verschiedene demokratierelevante Kompetenzen wie Empathie oder die Akzeptanz von Mehrheitsentscheiden erhoben. Erfragt wurden zudem verschiedene Faktoren, die zum Gelingen schulischer Partizipation beitragen können, z.B. der Demokratiegrad der Schule oder die Wahrnehmung der Lehrpersonen. Dieses Vorgehen bietet die Möglichkeit, Einblick in verschiedene, in den Schulen vorhandene Partizipationskulturen zu erhalten, Gelegenheiten für Partizipation zu identifizieren sowie Grenzen und Folgen von Partizipationsformen aufzuzeigen. Die Erhebungen wurden in Vorarlberg von der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg, in Baden-Württemberg von der Zeppelin Universität und in der Ostschweiz von der Pädagogischen Hochschule St.Gallen konzipiert und koordiniert. Die quantitative Erhebung wird durch sieben qualitative Fallstudien an Schulen, die versuchen, ihren Schülerinnen und Schülern ein möglichst hohes Maß an Mitbestimmung zu ermöglichen, ergänzt. Nachfolgend wird das methodische Vorgehen der quantitativen und qualitativen Teilstudie dargestellt.

3.1 Quantitative Teilstudie

Dass in den Lehrplänen aller drei Regionen das Erlernen und Einüben von politischer Handlungskompetenz verankert ist (siehe Kapitel 2), bedeutet nicht notwendigerweise, dass Schülerinnen und Schüler auch die Möglichkeit haben in ihrer Schule aktiv mitzubestimmen. Die quantitative Teilstudie dient daher in einem ersten Schritt dazu, die aktuelle Situation der Mitbestimmungsmöglichkeiten an Schulen in den drei beteiligten Regionen zu erfassen. In einem zweiten Schritt wird auf der Basis von Modellrechnungen geprüft, ob die Möglichkeiten der Mitbestimmung mit verschiedenen demokratierelevanten

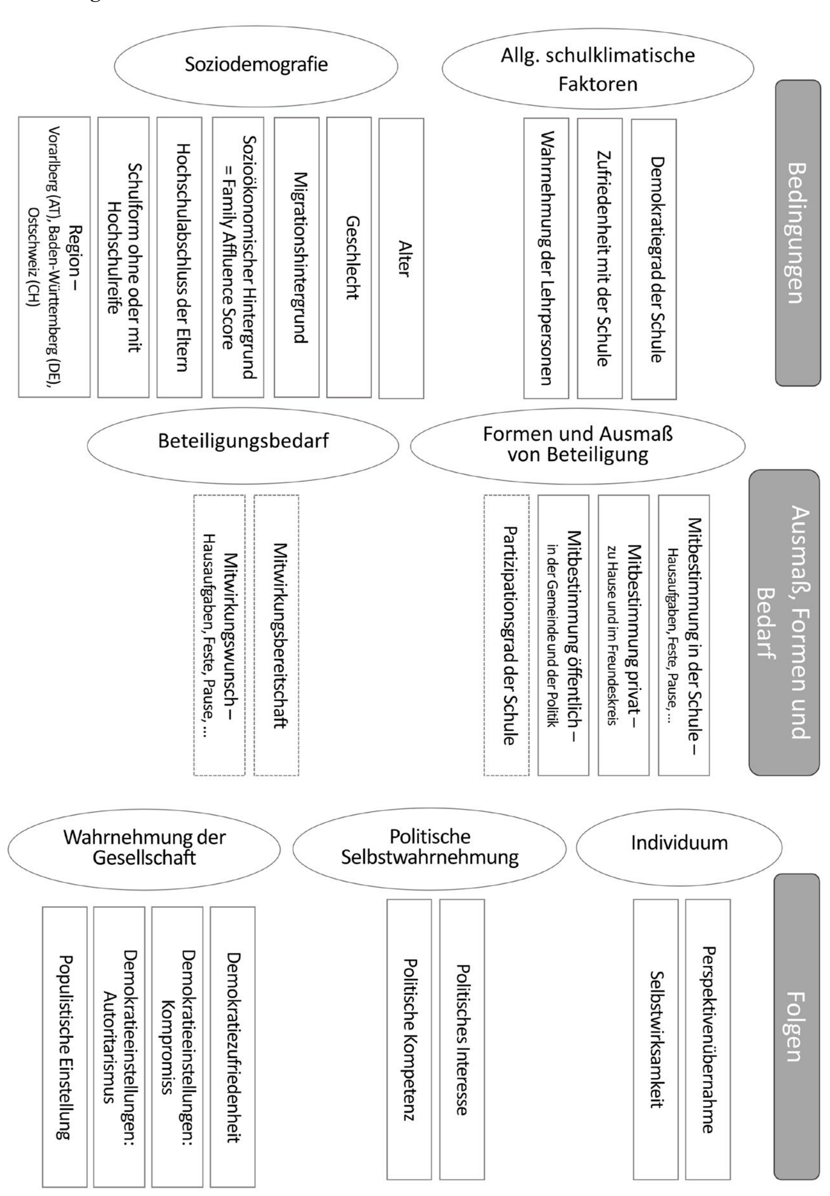
Kompetenzen zusammenhängen, was die Vermutung nahelegen würde, dass ein höheres Maß an Mitbestimmung positive Folgen für die politische Kompetenz, die Empathiefähigkeit und die erlebte Selbstwirksamkeit hat. Um einen Überblick zu Beteiligungsmöglichkeiten an Schulen zu erlangen, wurden zunächst verschiedene Rahmenbedingungen für Partizipation erfasst, dann die Bestandsaufnahme der Beteiligung ermittelt und abschließend mögliche Folgen der Mitbestimmung erhoben (siehe Abbildung 3.1).

Die von uns erhobenen Rahmenbedingungen für Partizipation umfassen allgemeine schulklimatische Faktoren, etwa wie Schülerinnen und Schüler den Demokratiegrad ihrer Schule einschätzen, wie zufrieden sie insgesamt mit ihrer Schule sind und wie positiv sie ihre Lehrpersonen wahrnehmen. Diese Punkte werden ergänzt durch soziodemografische Merkmale wie das Alter, das Geschlecht, den Migrationshintergrund, den sozioökonomischen Hintergrund der Befragten, den höchsten Bildungsabschluss der Eltern sowie die Schulform, die die Jugendlichen besuchen (siehe Kapitel 4).

Unter dem Punkt Bestandsaufnahme der Beteiligung wird erfragt, in welchen Bereichen die Schülerinnen und Schüler das Gefühl haben, mitbestimmen zu können (siehe Kapitel 5). Da Schulen sehr komplex und vielfältig sind, haben wir uns hier auf eine Auswahl an aus unserer Sicht zentralen Bereichen beschränkt. Bezogen auf die Schule wird Mitbestimmung beispielsweise in den Bereichen Hausaufgaben, Schulfeste oder Pausengestaltung erfasst. Um dies in Relation setzen zu können, schätzen die Schülerinnen und Schüler auch ein, wie viel sie im privaten Bereich, also zuhause und im Freundeskreis, mitbestimmen und wie viel sie im öffentlichen Bereich, also in der Gemeinde oder Politik, mitbestimmen. Ergänzt wird die Bestandsaufnahme durch die Einschätzung des Partizipationsgrades der Schule. So wird erfasst, in welcher Form Schülerinnen und Schüler im Schulalltag bei Entscheidungen beteiligt werden, also ob es sich um eine reine Informationsweitergabe handelt oder Schülerinnen und Schüler eigene Lösungen einbringen können. Dabei geht es weniger darum zu erfassen, wo Mitbestimmung möglich ist, sondern wie Mitbestimmung an der Schule gelebt wird. Damit kann die erlebte Partizipationskultur im Schulalltag erfasst werden. Bei der Bestandsaufnahme wird auch geprüft, ob überhaupt ein Mitbestimmungsinteresse besteht und in welchen schulischen Bereichen der Mitbestimmungswunsch der Jugendlichen besonderes groß ist.

Für eine Annäherung an die Frage, welche Folgen Partizipation für die Schülerinnen und Schüler haben könnte, wurden zentrale Aspekte der in Kapitel 1 und 2 erläuterten möglichen Auswirkungen aktiv gelebter Demokratie erhoben. Als unmittelbare Folgen für das Individuum (siehe Kapitel 6) werden beispielsweise zwei Bereiche erfasst, einmal die Bereitschaft zur Perspektivenübername und zum anderen die Selbstwirksamkeit von Schülerinnen und Schüler. Zudem sind Folgen für die politische Selbstwahrnehmung denkbar,

Abbildung 3.1: Übersicht des Gesamtmodells



Quelle: eigene Darstellung

weshalb in der Befragung das politische Interesse erfragt wird und die Schülerinnen und Schüler um eine Einschätzung ihrer eigenen politischen Kompetenz gebeten werden. Ein dritter Wirkungsbereich könnte die Wahrnehmung der Gesellschaft sein. Daher haben wir gefragt, wie zufrieden die Schülerinnen und Schüler mit der Demokratie sind, ob sie eher kompromissorientierte oder autoritärer politischer Strukturen als zielführend einschätzen und ob sie populistische Statements eher befürworten oder ablehnen.

3.1.1 Erhebung

Die Datenerhebung in Vorarlberg fand gemeinsam mit dem Projekt „Lebenswelten – Werthaltung junger Menschen" (Quenzel & Böheim-Galehr, 2021) statt. Die quantitative Datenerhebung in der Ostschweiz fand im Rahmen der zweiten Durchführung der Studie „Lebenswelten Ostschweizer Jugendlicher (LeOJ)" statt (Beck & Ha, 2018). In Baden-Württemberg wurden die Daten ausschließlich für dieses Projekt erhoben.

Die in der vorliegenden Studie eingesetzten Fragen stammen hauptsächlich aus drei Studien: Mitbestimmungsmöglichkeiten in Schule und Unterricht aus der Studie zur Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Deutschland von der Bertelsmann Stiftung (Fatke & Schneider, 2005), Demokratisierungsgrad der Schule, politisches Interesse, politische Kompetenz und Perspektivenübernahme aus dem BLK-Programm „Demokratie lernen und leben" des Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (dipf) (Abs et al., 2007) und eine deutsche Version der Partizipationsleiter nach Hart (1992) aus der Untersuchung von Wetzelhütter und Bacher (2015) zur Messung von Partizipation von Schülerinnen und Schülern an Schulen. Ergänzt wurden eine adaptierte Kurzskala zur Erfassung allgemeiner Selbstwirksamkeitserwartungen (Beierlein et al., 2013) sowie einer Skala zur Erfassung von Populismus (Castanho Silva et al., 2019) und Einstellungen zur Demokratie (Böheim-Galehr & Kohler-Spiegel, 2011). Die Fragen zur Situation in der Schule, etwa die Schulbesuchsfreude oder die positive Wahrnehmung der Lehrperson und anderes mehr, wurden überwiegend aus der Studie zur Schule der 10- bis 14-Jährigen in Vorarlberg übernommen (Böheim-Galehr & Engleitner, 2014). Zudem wurde eine Kurzfassung der Skala zur Erfassung subjektiver schulischer Werte (SESSW) (Steinmayr & Spinath, 2010) entwickelt.

Die Datenerhebung wurde als Online-Befragung durchgeführt und mit dem Befragungstool LimeSurvey in Vorarlberg und Baden-Württemberg realisiert. In der Ostschweiz kam die Software „Survey & Report" zum Einsatz. Der Fragebogen wurde so entworfen, dass Schülerinnen und Schüler diesen innerhalb einer Schulstunde beantworten konnten. In Vorarlberg und Baden-Württemberg wurden allen beteiligten Schülerinnen und Schülern der gleiche Frage-

bogen vorgelegt, in der Ostschweiz erfolgte aus Gründen der Zeitersparnis die Zuweisung einiger Themenblöcke randomisiert.

Nach der Festlegung der beteiligen Schulen (siehe Stichprobenbeschreibungen) in den jeweiligen Regionen erfolgte die Rekrutierung der Schulen zunächst über ein Anschreiben per E-Mail an die Schulleiterinnen und Schulleiter. Für den Fall, dass keine schriftliche Rückmeldung erfolgte, wurde telefonisch nachgefragt, ob die Schule teilnimmt. Sofern möglich, sollte die Befragung klassenraumbasiert innerhalb einer Schulstunde stattfinden. Die Befragung wurde durch die jeweilige Lehrperson vor Ort administriert. Diese erhielt vor dem Befragungstermin Informationsmaterial über die Ziele und Inhalte der Befragung, schriftliche Instruktionen zur Durchführung der Befragung sowie die Login-Daten für die Schülerinnen und Schüler.

Aufgrund der regional unterschiedlichen Schuljahresorganisationen (Schuljahresbeginne, Ferienzeiten etc.) waren keine zeitgleichen Erhebungszeiträume in den drei Regionen möglich. Die Schulschließungen im Rahmen der Maßnahmen zur Eindämmung der COVID-19-Pandemie machten zudem eine deutliche Verlängerung des Erhebungszeitraums nötig. In der Ostschweiz ging der Erhebungszeitraum von Herbst 2019 bis zum Frühjahr 2020. In Vorarlberg wurde das Befragungsportal am 9. März 2020 geöffnet und mit dem Start der Sommerferien am 11. Juli geschlossen. Die Erhebung in Baden-Württemberg wurde am stärksten durch die COVID-19-Pandemie und die daraus resultierenden Maßnahmen beeinträchtigt. Die ursprünglich für März/April 2020 geplante Datenerhebung konnte nicht im angesetzten Zeitraum realisiert werden. Die Befragung fand dann von Ende September bis Mitte Dezember 2020 in den Schulen statt, jedoch konnte aufgrund der mit der Pandemie einhergehenden Herausforderungen nur ein Teil der anvisierten Stichprobe zur Teilnahme bewegt werden.

3.1.2 Stichproben

Stichprobe Vorarlberg: Die Datenerhebung basiert in Vorarlberg auf einer repräsentativen, geschichteten Stichprobe der Klassen der 8., 9. und 10. Schulstufe. Der Rücklauf lag bei knapp 65 Prozent. Die Daten wurden bereinigt und 210 Fälle aus dem Datensatz gelöscht, etwa wenn Schülerinnen und Schüler unter 14 Jahre alt waren, die Bearbeitungszeit des Fragebogens unter 6 Minuten lag, über 85 fehlende Werte vorlagen, alle soziodemografischen Angaben oder die Fragen zur Partizipation fehlten oder bei mehreren Fragen ein extrem einseitiges und unplausibles Antwortverhalten erkennbar war. Die realisierte Stichprobe liegt bei 1.526 Schülerinnen und Schülern. Die Daten werden nach Geschlecht und Schultyp gewichtet, um den Merkmalen der Grundgesamtheit zu entsprechen. Die Gewichtung wurde von der Landesstelle für Statistik erstellt. Die gewichtete Stichprobe gestaltet sich wie folgt. 51 Prozent sind

weiblich, 48 Prozent männlich und knapp 1 Prozent hat die Kategorie divers gewählt. 22 Prozent der Schülerinnen und Schüler besuchen eine Mittelschule, 9 Prozent eine Polytechnische Schule, 18 Prozent eine Berufsschule, 9 Prozent eine berufsbildende mittlere Schule, 22 Prozent eine allgemeinbildende höhere Schule, 20 Prozent eine berufsbildende höhere Schule. Die Alterspanne der Stichprobe reicht von 14 bis „18 Jahren und älter". Der Großteil der Jugendlichen ist 14 bis 16 Jahre alt (85 Prozent).

Stichprobe Baden-Württemberg: Für die Erhebung in Baden-Württemberg wurden sechs Schulen aus dem Regierungsbezirk Tübingen rekrutiert. Insgesamt konnten dabei 22 Klassen mit 356 Schülerinnen und Schülern aus den Klassenstufen 7 bis 10 befragt werden. Hinsichtlich des Geschlechts liegt der Anteil an Mädchen etwas höher (55,3 Prozent) als der der Jungen (44,4 Prozent).[2] Die Stichprobe umfasst dabei einen Anteil von gut drei Prozent aus Hauptschulen, 35 Prozent aus Werkrealschulen, 10 Prozent aus Gemeinschaftsschulen und 51 Prozent aus Gymnasien. Die Stichprobe weist damit einen überproportional hohen Anteil an Werkrealschulen auf (statt 7 Prozent in Baden-Württemberg), während Realschulen (statt 31 Prozent) unterrepräsentiert sind.[3] Gemeinschaftsschulen (statt 13 Prozent) und Gymnasien (statt 42 Prozent) sind dagegen annährend ähnlich vertreten. Die Alterspanne der Stichprobe reicht von 12 bis 18 Jahren mit einem mittleren Alter von 14,4 Jahren. Der Großteil der Jugendlichen befindet sich im Alter von 13 bis 16 Jahren (93,5 Prozent).

Stichprobe Ostschweiz: Als Grundgesamtheit wurden in der Ostschweiz Schülerinnen und Schüler definiert, welche im Schuljahr 2019/2020 eine öffentliche Schule der Sekundarstufe I besuchten, welche nicht den Gymnasien (Kantonsschulen) zugerechnet wird.[4] In den Kantonen Appenzell-Ausserrhoden und Glarus wurde aufgrund der Größe der Kantone eine Vollerhebung angestrebt. In den Kantonen Graubünden und St. Gallen wurde eine geschichtete Klumpenstichprobe von 30 Prozent aller Schulen der Grundgesamtheit gezogen.[5] Diese Schulen wurden kontaktiert und um eine Teilnahme gebeten.

2 Eine Person gab an, „divers" zu sein.

3 Die Grenzen zwischen Werkrealschulen, Realschulen und Gemeinschaftsschulen verlaufen teilweise fließend und die Anforderungsniveaus können in den jeweiligen Schulformen überlappen. Zwar schränkt diese Verteilung die Generalisierbarkeit ein, doch sollten die deskriptiven Unterschiede nicht überbewertet werden.

4 In der Ostschweiz besucht nur ein sehr kleiner Anteil der Schülerinnen und Schüler auf der Sekundarstufe I der öffentlichen Schule ein sogenanntes Langzeitgymnsasium. Daher wurden aus erhebungsadministrativen Gründen Gymnasien aus der Grundgesamtheit ausgeschlossen.

5 In Graubünden wurde die Erhebung auf die deutschsprachigen Kantone begrenzt und nach Regionen geschichtet. In St. Gallen wurde die Stichprobe nach Wahlkreisen geschichtet.

Bei einer Zusage zur Teilnahme nahm jeweils die ganze Schulklasse (abgesehen von Absenzen) teil. Da für drei Kantone keine Klassenlisten, sondern nur Schullisten vorlagen, können für diese nur die realisierten Teilnahmequoten nach Schulen berechnet werden. Im Kanton Appenzell-Ausserrhoden waren es 10 von 12 Schulen der Stichprobe (83 %, 64 Schulklassen), im Kanton Glarus 2 von 8 Schulen (25 %, 4 Schulklassen). In Graubünden nahmen 5 von 14 Schulen teil (36 %, 29 Schulklassen). In St. Gallen waren es 9 von 19 Schulen (47 %) und 60 von 174 Schulklassen (34 %). Innerhalb einer Schulklasse bekamen die Schülerinnen und Schüler per Zufallsauswahl unterschiedliche Fragebogenvarianten zugewiesen. Da die Erhebung zum Projekt Bildung und Partizipation ein Teil der Jugendstudie „Lebenswelten Ostschweizer Jugendlicher 2019" war, wurde dieses Vorgehen gewählt, um ein möglichst breites Themenspektrum abdecken zu können Somit beläuft sich die tatsächliche Fallzahl der Schülerinnen und Schüler, welche in der Zufallsauswahl die Partizipationsfragen zugewiesen bekamen und diese beantworteten, auf 1262. Der Anteil an Mädchen beläuft sich dabei auf 50,2 Prozent und der der Jungen auf 49,8 Prozent. Hinsichtlich der Schulform setzt sich die Stichprobe wie folgt zusammen: ca. 54 Prozent Sekundarstufe, 22 Prozent Realschule, 10 Prozent Mehrjahrgangsklasse, 9 Prozent integrative Schule und 2 Prozent Kleinklasse. Die Altersspanne reicht von 11 bis 17 Jahren mit einem mittleren Alter von 14,0 Jahren. Der Großteil der Jugendlichen ist 13 bis 15 Jahre alt (89,1 Prozent).

3.1.3 Analyse

Für die Analyse wurden die Daten aus allen drei Regionen zusammengeführt.[6] Die Datenaufbereitung und -auswertung erfolgte mithilfe des Softwareprogramms R (R Core Team, 2020). Die Analyseergebnisse werden in den drei nachfolgenden Kapiteln dargestellt, um Bedingungen, Bestandsaufnahme der Beteiligung und Folgen sichtbar zu machen. Fehlende Werte wurden dabei aus den Analysen ausgeschlossen, in den Regressionsmodellen geschah dies durch listenweisen Fallausschluss.

6 Da die quantitativen Stichproben teilweise unterschiedliche Qualität aufweisen, wurden für alle multivariaten Analysen vorab getrennte Modelle nach Regionen gerechnet. Da deren Ergebnisse jedoch sehr ähnlich sind, berichten wir im Folgenden die Modelle für alle Regionen zusammen.

3.2 Qualitative Teilstudie

Ziel der qualitativen Teilstudie ist es, gemäß den Prinzipien einer verstehenden qualitativen Sozialforschung Partizipationsmöglichkeiten und -prozesse in Schulen in größtmöglicher Offenheit zu untersuchen und nachzuvollziehen. Dafür wurden in Vorarlberg, Baden-Württemberg und der Ostschweiz insgesamt sieben Schulen ausgewählt. Diese werden als interessante Fälle möglichst holistisch betrachtet, um die dort vorhandenen Partizipationsspielräume annähernd realitätsnah am Erleben der Schülerinnen und Schüler abzubilden (Lamnek, 2016, S. 287–288).

Zur Datenerhebung wurden verschiedene Methoden angewendet, um einen möglichst tiefen Einblick in die jeweilige Schule zu erhalten. Etwa wurden Schulrundgänge durchgeführt, bei denen eine Schülerin oder ein Schüler der Interviewerin Orte zeigt, an denen er oder sie mitbestimmen kann, und diese fotografiert. Zudem wurden verschiedene Formen von Gruppendiskussionen eingesetzt. Als weitere Erhebungsmethode wurden in der Ostschweiz teilnehmende Beobachtungen durchgeführt. Neben der Perspektive der Schülerinnen und Schüler wurde auch die Sicht der in den Schulen tätigen Erwachsenen mittels Lehrpersonen- und Schulleitungsinterviews erhoben. Mit Ausnahme der Schulrundgänge in Baden-Württemberg wurden alle Interviews mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet und transkribiert.[7] Zur Analyse der Daten wurde eine inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) durchgeführt, wobei die Kodierung und Auswertung mit der Datenanalysesoftware ATLAS.ti regionen- und schulübergreifend nach Themen erfolgte. Bevor die Datenerhebung, Datenaufbereitung und Datenauswertung im Folgenden detailliert dargelegt werden, werden zunächst die sieben ausgewählten Schulen näher beschrieben.

3.2.1 Beschreibung der Schulen

Die Auswahl der sieben Schulen erfolgte nach spezifischen Kriterien. So sollte es sich um Schulen handeln, an denen den Schülerinnen und Schülern eine Vielzahl an Partizipationsmöglichkeiten eröffnet wird, an denen besondere Gremien etabliert sind oder an denen Projekte angeboten werden, durch die die Partizipation der Schülerinnen und Schüler bewusst ermöglicht und gefördert wird. Die kriteriengeleitete Recherche führte zu einer vorläufigen Vorauswahl an Schulen, aus der schließlich zwei Mittelschulen in Vorarlberg, drei Ober-

7 Über die Schulrundgänge in Baden-Württemberg wurde direkt im Anschluss ein Gedächtnisprotokoll durch zwei Forscher angefertigt.

stufen[8] in der Ostschweiz und zwei Gymnasien in Baden-Württemberg ausgewählt wurden. Diese werden im Folgenden kurz dargestellt.

Schule am See (Hard, Vorarlberg): In Vorarlberg wurde als eine Fallschule die *Schule am See* in Hard ausgewählt. Bei dieser Schule handelt es sich um eine gemeinsam geführte Volks- und Mittelschule, bei der die Schülerinnen und Schüler schulstufen- und schulformübergreifend im Teamteaching unterrichtet werden. Jeweils drei bis vier Klassen aus zwei bis drei Schulstufen der Primar- und Sekundarstufe I werden dabei zu einem Cluster zusammengefasst, in dem Schülerinnen und Schüler gemeinsam klassenübergreifend in explizit dafür vorgesehenen Räumen (Lernlandschaften mit Klassen- und Gruppenräumen) lernen. Die *Schule am See* zeichnet sich als Schule mit hohem Partizipationsangebot für Schülerinnen und Schüler auf Schul-, Klassen- und Unterrichtsebene aus.

Praxisschule (Feldkirch, Vorarlberg): Als weitere Fallschule wurde in Vorarlberg die *Praxisschule* in Feldkirch ausgewählt. In dieser Volks- und Mittelschule werden Schülerinnen und Schüler im Teamteaching unterrichtet und können selbstorganisiert und in heterogenen Gruppen lernen. Durch ihre enge Anbindung an die Pädagogische Hochschule Vorarlberg werden innovative Ideen an der *Praxisschule* bewusst unterstützt und gefördert, was es ermöglicht, dort Neues zu erproben und Schule und Unterricht zu entwickeln.

Rupert-Neß-Gymnasium (Wangen im Allgäu, Baden-Württemberg): In Baden-Württemberg wurde als eine Fallschule das *Rupert-Neß-Gymnasium* in Wangen im Allgäu ausgewählt, da dort bereits mehrfach das Projekt „Schule als Staat“ durchgeführt wurde (siehe Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, 2011; Marker, 2009). Bei diesem schulübergreifenden Planspiel wird für mehrere Tage ein Staat simuliert, wodurch Schülerinnen und Schüler demokratische Abläufe und Institutionen kennen lernen können. Zudem gibt es an der Schule weitere Projekte und zahlreiche Arbeitsgruppen, an denen sich Schülerinnen und Schüler beteiligen können.

Kepler-Gymnasium (Tübingen, Baden-Württemberg): Das *Kepler-Gymnasium* in Tübingen wurde aufgrund seiner Teilnahme am Pilotprojekt „Modellschulen Friedensbildung Baden-Württemberg“ der Landeszentrale für politische

8 Oberstufen sind Schulen auf der Sekundarstufe I, in denen es Klassen sowohl auf Realschul- als auch auf Sekundarschulniveau gibt. Der Unterricht kann dabei auch niveauübergreifend stattfinden, dann handelt es sich um typengemischte Oberstufen.

Bildung ausgewählt.[9] Ziel des Projekts ist es, Integration von Friedensbildung in der Schule zu erfahren, zu lehren und zu lernen. Dabei sollen Kompetenzen wie Friedensfähigkeiten und Friedenshandeln vermittelt werden, beispielsweise in Form von Integration von Friedensbildung im Unterricht, Projektaktivitäten, konstruktiver Konfliktbearbeitung, Partizipation und Netzwerkbildung. Leider wurde die Anfangsphase des Projekts stark durch die COVID-19-Maßnahmen zeitlich nach hinten verschoben, weswegen zum Zeitpunkt der Erhebung erst wenige Erkenntnisse des Projekts vorlagen.

Sonnenhof (Wil, Ostschweiz): In der Ostschweiz wurde als eine Fallschule die Schule *Sonnenhof Wil* (Kanton St. Gallen) ausgewählt. An dieser Schule wird eine offene und partizipative Haltung vertreten. Sie wurde bereits im Jahr 2010 von der Internationalen Bodenseekonferenz für ihre vorbildliche Gesundheitsförderung und Präventionsarbeit (Projekt „Lift“[10]) ausgezeichnet. Den Schülerinnen und Schülern steht ein breites Angebot an Wahlfächern und an Partizipationsmöglichkeiten zur Verfügung. Auf Schulebene ist dabei insbesondere das Schüler/innenparlament zu erwähnen, bei dem die Schülerinnen und Schüler ihre Repräsentantinnen und Repräsentanten selbst wählen.

Kantonsschule (Trogen, Ostschweiz): Eine weitere Schule, die in der Ostschweiz ausgewählt wurde, ist die *Kantonsschule Trogen* (Kanton Appenzell Ausserrhoden). Diese zeichnet sich dadurch aus, dass Sekundar-, Fachmittel- sowie Wirtschaftsmittelschule und Gymnasium auf einem Campus vereint sind, was in der Schweiz eher weniger verbreitet ist. Zudem wird in der Sekundarstufe I in typengemischten Klassen, also niveauübergreifend, unterrichtet. Des Weiteren gibt es ein großes Angebot an Zusatz- und Freifächern sowie institutionalisierte Partizipationsmöglichkeiten auf Schulebene. Ein besonderes Projekt der Schule ist die Aufführung eines Theaterstücks, an dem die gesamte Schüler/innenschaft mitwirkt und demokratisch mitbestimmen kann.

Maitlisek (Gossau, Ostschweiz): Als weitere Fallschule wurde in der Ostschweiz die *Maitlisek Gossau* (Kanton St. Gallen) ausgewählt. Diese reine Mädchenschule richtet sich an christlichen Grundwerten aus und ist ebenfalls eine typengemischte Oberstufe. Bei der *Maitlisek* handelt es sich um eine innovative Schule, an der ein eigenes Konzept des kompetenzorientierten Lernens entwickelt wurde. Bei der kriteriengeleiteten Vorauswahl zeigte sich in Gesprächen mit der Schulleitung und verschiedenen Lehrpersonen, dass sich

9 https://www.friedensbildung-bw.de/modellschulen-pilotprojekt
10 https://www.sohowil.ch/angebot/lift/

die Schule aufgrund ihres Partizipationsangebots für die qualitative Studie eignen würde.

3.2.2 Datenerhebung

Die Datenerhebung an den sieben ausgewählten Schulen, die durch die COVID-19-Pandemie und die damit einhergehenden Schulschließungen in den drei Regionen erschwert und verzögert wurde, erfolgte zu verschiedenen Zeitpunkten zwischen Juli 2020 und März 2021. Befragt wurden hauptsächlich Schülerinnen und Schüler der Schulstufen 8 bis 10 sowie Lehrpersonen. In der Ostschweiz wurden zudem Schülerinnen und Schüler der Schulstufen 7, 11 und 12 sowie die jeweiligen Schulleitungen interviewt. An den verschiedenen Standorten wurden mehrere Erhebungsmethoden eingesetzt, die im Folgenden genauer dargestellt werden (vgl. Tabelle 1).

In fast allen ausgewählten Schulen wurden mit Schülerinnen und Schülern, die sich in Vorgesprächen mit der Klassenleitung dazu bereiterklärten, problemzentrierte Einzelinterviews geführt (Witzel, 1985, 2000). Das zentrale Thema der Gespräche waren die Orte und Arten der Partizipation an der Schule. Neben diesbezüglichen offenen Erzählaufforderungen beinhaltete der verwendete Leitfaden weitere Nachfragen, die bei Bedarf gestellt wurden, um den Erzählfluss der Jugendlichen zu stützen und weiter anzuregen sowie um möglichst konkrete Beispiele für die Partizipationsmöglichkeiten an der jeweiligen Schule zu erhalten (Helfferich, 2019, S. 676–677). Zentrale Leitfragen waren: Welche Möglichkeiten der Mitbestimmung haben Schülerinnen und Schüler an der Schule? Was halten Schülerinnen und Schüler davon mitzubestimmen? Auf welche Art und Weise und in welchen Bereichen möchten Schülerinnen und Schüler vermehrt mitbestimmen? Was lernen Schülerinnen und Schüler durch Mitbestimmung?

Dieser Leitfaden wurde an allen ausgewählten Schulen eingesetzt, um eine möglichst große Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu erzielen. Die Interviews fanden in Form von ca. 30-minütigen Schulrundgängen statt, bei denen die Jugendlichen den Interviewenden die für sie bedeutsamen Orte der Partizipation zeigen konnten. In Anlehnung an die Photovoice-Methode erhielten sie dafür in Vorarlberg und der Ostschweiz zu Beginn des Interviews zudem eine Kamera, um diese Orte zu fotografieren und die Fotos in Gesprächen „mit Sinn und Kontext [zu] füllen“ (Wihofszky et al., 2020, S. 87).[11] Die Schülerinnen

11 Aus datenschutzrechtlichen Gründen war dies in den deutschen Schulen nicht möglich. Die Schulrundgänge fanden ohne unmittelbare Aufzeichnung statt. Im Anschluss daran wurde jeweils ein Gedächtnisprotokoll über die Schulrundgänge und die Erläuterungen der Schülerinnen und Schüler durch zwei Forscher angefertigt.

Tabelle 1: Übersicht über die in den Fallschulen eingesetzten *Erhebungsmethoden*

	Erhebungsmethoden						**Erhebungszeit-raum**
	Schulrund-gang	**Lern-arrangement**	**Gruppendis-kussion**	**Lehr-personen-interview**	**Schul-leitungsinter-view**	**Teil-nehmende Beobachtung**	
Vorarlberg							
Schule am See 8. Schul-stufe	3 (2x Mädchen, 1x Jungen)		3 (1x Mädchen, 2x Jungen)	1			Juli –August 2020
Praxis-schule 8. Schul-stufe		6 (3x Mädchen, 3x Jungen)	2 (1x Mädchen, 1x Jungen)				Dezember 2020, März 2021
Baden-Württemberg							
Rupert-Neß-Gym-nasium 10. Schul-stufe	1 (mit 3 Jungen gemein-sam)		2 (1x Mädchen, 1x Jungen)	1			Oktober 2020
Kepler-Gymna-sium 8. Schul-stufe	1 (mit 3 Jungen gemein-sam)		2 (1x Mädchen, 1x Jungen)	1			Dezember 2020
Ostschweiz							
Sonnenhof 7. und 8. Schulstufe	4 (2x Mädchen, 2x Jungen)	2 (1x Mädchen, 1x Jungen)		1	1 (+ Schul-sozialarbei-terin)	1 (Wahl der Schul-ratspräsi-dentin/des Schulrats-präsidenten	September – Novem-ber 2020
Kantons-schule 8.-12. Schulstufe	5 (2x Mäd-chen, 3x Jungen (2 davon mit 2 Schülern gemein-sam))	1 (3 Jungen)		1 (mit 6 Lehr-perso-nen)	1	1 (Schü-ler/-innenrat)	Oktober – November 2020
Maitlisek 8. Schul-stufe	4 (4x Mädchen)		2 (2x Mädchen)	1	1	1 (Ideen-büro)	Oktober – November 2020

und Schüler wurden somit zu Mitforschenden, konnten ihren eigenen Fokus wählen und ihre Perspektive darlegen. Aufgrund der geltenden COVID-19-Bestimmungen, nach der Außenstehenden der Besuch von Schulen nicht möglich war, erfolgten die Schulrundgänge am *Sonnenhof* und der *Kantonsschule* über das Programm Microsoft Teams. Der Schüler oder die Schülerin vor Ort hatte ein Notebook dabei, war online mit der Interviewerin verbunden und ging „erklärend" durch die Schule. Die gezeigten Orte dokumentierte die Interviewerin dann entweder direkt mit Screenshots oder die Jugendlichen fotografierten selbst und ließen ihr die Fotos nach den Schulrundgängen zukommen. Das Gespräch wurde aufgezeichnet.

An drei Schulen wurde zudem eine etwas adaptierte Station des Lernarrangements „Menschenrechte – Kinderrechte – Demokratie"[12] des Regionalen Didaktischen Zentrums Gossau der Pädagogischen Hochschule St. Gallen eingesetzt. Das Lernarrangement zielt darauf ab, Kindern und Jugendlichen die Thematik der Menschenrechte mit entdeckendem Lernen näherzubringen. Für die Erhebung wurde die Station mit dem Titel „Wo darfst du mitbestimmen?" gewählt. In dieser beantworten die Schülerinnen und Schüler selbstständig in Kleingruppen Fragen dazu, wie sehr sie in den Bereichen Familie, Freizeit und Schule mitbestimmen können. Dafür ordnen sie die entsprechenden Fragekärtchen den Kategorien „nie", „manchmal" oder „immer" zu, nachdem sie sich in der Diskussion in ihrer Gruppe auf eine gemeinsame Antwort geeinigt haben. Nach der Bearbeitung des Fragenkatalogs diskutierten sie über die gesamte Verteilung der Fragekärtchen sowie über weitere Fragen und Szenarien (z. B.: Wo möchtet ihr mehr mitbestimmen? In welchen Situationen sollten Jugendliche selbst entscheiden?). Die Station des Lernarrangements wurde in Kleingruppen aus drei bis fünf Schülerinnen oder Schülern bearbeitet, zu denen sie sich selbst zusammenfinden konnten. Kleingruppen sollten gewährleisten, dass auch Jugendliche erreicht werden, die Schwierigkeiten haben, sich vor mehreren Peers oder Forschenden zu äußern. Auch konnte dadurch der Einfluss sogenannter Meinungsführerinnen und Meinungsführer in der Klasse minimiert werden. Die Gruppen waren zudem nach Geschlechtern getrennt, um möglichen Geschlechterkonflikten vorzubeugen, die sich auf die Teilnahmebereitschaft und/oder die Ergebnisse auswirken könnten (Vogl, 2005, S. 48–49). Die Schülerinnen und Schüler zeichneten ihre Gespräche selbstständig mit einem bereitgestellten Aufnahmegerät auf; in der Ostschweiz videografierten sie sich selbst. Ihre Mitschriften wurden zum Schluss eingesammelt und die von ihnen vorgenommene Zuordnung der Fragekärtchen fotografiert. Bei der

12 https://www.phsg.ch/de/dienstleistung/regionale-didaktische-zentren/rdz-rorschach/zusammen-leben-zusammen-lernen; https://blogs.phsg.ch/kinderrechte/lernarrangement/

Praxisschule wurde diese Zuordnung, die im Vergleich der Gruppen einige Unterschiede aufwies, in einem nächsten Schritt als Grundlage und Einstieg für zwei Gruppendiskussionen verwendet, die zu einem späteren Zeitpunkt stattfanden.

In fünf der sieben Schulen wurden mit Schülerinnen und Schülern, die sich dazu bereit erklärt hatten, Gruppendiskussionen geführt. Aufgrund der Interaktion und gegenseitigen Beeinflussung der Teilnehmenden kann bei Gruppendiskussionen eine natürlichere Gesprächssituation erreicht werden als beispielsweise bei Einzelinterviews (Vogl, 2019, S. 695). Wie bereits die Lernarrangements wurden auch die Gruppendiskussionen geschlechtergetrennt geführt, um möglichen Geschlechterkonflikten, potenziellen Hemmungen und sozialer Erwünschtheit vorzubeugen. Bei der Zusammensetzung handelte es sich um Realgruppen mit homogenem Erfahrungshintergrund, wodurch die Natürlichkeit der Erhebungssituation und somit eine hohe externe Validität sowie ausreichend Gemeinsamkeiten für ein Gespräch gewährleistet werden konnten (Vogl, 2019, S. 698). An den Gruppendiskussionen nahmen zwischen vier und acht Schülerinnen oder Schüler teil. Nach einem offenen Gesprächseinstieg wurde im weiteren Verlauf anhand eines Leitfadens über die Partizipationsmöglichkeiten im Klassen- und Schulkontext, über die Folgen der Partizipation für die Schülerinnen und Schüler sowie über ihre diesbezüglichen Wünsche und Verbesserungsmöglichkeiten diskutiert. Wiederum gestaltete sich der Leitfaden, der an allen Schulen verwendet wurde, aus offenen Erzählaufforderungen, ergänzt um Nachfragen und Stichworte, um die Jugendlichen gegebenenfalls im Gespräch zu unterstützen.

In der Ostschweiz waren als weitere Erhebungsmethode direkte, teilnehmende Beobachtungen von Veranstaltungen auf Schulebene möglich (Thierbach & Petschick, 2019). Die Beobachtungen wurden offen durchgeführt. Am *Sonnenhof* beobachteten drei Forschende die Wahlen der Schulratspräsidentin bzw. des Schulratspräsidenten. Das Ziel der Beobachtung war die Dokumentation zweier Perspektiven auf den Wahlprozess – die der Schülerinnen und Schüler einerseits und die der Lehrpersonen andererseits. Zudem wurde das Ausfüllen der Stimmzettel beobachtet und mittels Feldprotokollen dokumentiert. An der *Kantonsschule* wurde eine Sitzung des Schüler/innenrats beobachtet. Die Beobachtung wurde von zwei Forschenden durchgeführt und ebenfalls anhand eines Feldprotokolls festgehalten. An der *Maitlisek* wurde an einer Sitzung des „Ideenbüros" teilgenommen, das dem Schüler/innenrat der anderen Schulen gleicht. Die Beobachtung erfolgte aufgrund der COVID-19-Pandemie online über das Programm Microsoft Teams.

Ergänzend zur Perspektive der Schülerinnen und Schüler, die im Vordergrund der Untersuchung stand, wurden an den meisten Schulen leitfadengestützte Interviews mit beteiligten Erwachsenen geführt (Helfferich, 2019). In

allen Schulen außer der *Praxisschule* wurden eine oder mehrere Lehrpersonen interviewt, in der Ostschweiz zusätzlich die Schulleitungen. Der für diese Interviews verwendete Leitfaden beinhaltete neben Einstieg und Abschluss folgende sechs Themenbereiche: Orte und Möglichkeiten der Partizipation, begünstigende Faktoren von Partizipation, hemmende Faktoren, Reaktionen der Schülerinnen und Schüler auf die Partizipationsmöglichkeiten, Auswirkungen der Partizipation, Möglichkeiten zur Erhöhung der Partizipation. Die Themenbereiche waren entsprechend Gläser und Laudel (2010, S. 42) weder im Wortlaut noch in der Reihenfolge vorgegeben, um relevante Fragen zum passenden Zeitpunkt zu stellen und so einem natürlichen Gesprächsverlauf möglichst nahezukommen.

3.2.3 Datenaufbereitung

Alle Gespräche, mit der bereits genannten Ausnahme der Schulrundgänge in Baden-Württemberg, wurden mit Aufnahmegeräten aufgezeichnet, die Bearbeitung der Lernarrangements in der Ostschweiz zudem videografiert. Die Audiodateien wurden vollständig und wörtlich verschriftlicht. Im Zuge der Transkription wurden die Namen der Interviewten pseudonymisiert und alle weiteren personenbezogenen Daten anonymisiert. Da der Inhalt des Gesagten im Vordergrund steht, wurden dialektale Färbungen und Ausdrücke ans Schriftdeutsche angeglichen und nur bedeutsame, den Sinn der Aussage beeinflussende para- oder nonverbale Aspekte im Transkript vermerkt. Die Transkriptionsregeln wurden in Anlehnung an Dresing und Pehl (2018, S. 21–24) sowie an Langer (2010, S. 523) erstellt. Zur besseren Lesbarkeit wurden die in den Kapiteln 7 bis 9 verwendeten Zitate geglättet und Versprecher, Satzabbrüche und Verzögerungslaute ausgespart. Sind Wörter oder Wortteile in den Zitaten in Großbuchstaben geschrieben, wurden diese in den Gesprächen betont.

3.2.4 Datenauswertung

Zur Auswertung der Daten wurde eine inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) durchgeführt. Dafür wurden zunächst die Transkripte aller Gespräche in ATLAS.ti zusammengeführt und kodiert. Für die Kodierung wurde ein hierarchisches Kategoriensystem mit drei Ebenen erstellt. Als Hauptkategorien wurden a priori die Schul-, Klassen- und Unterrichtsebene festgelegt. Die Subkategorien dieser Hauptkategorien repräsentieren die Orte bzw. Möglichkeiten der Partizipation, die in den Interviews thematisiert wurden. Bei den Subkategorien, für die ausreichend Textmaterial zur Verfügung stand, wurden die Subsubkategorien „Ausgestaltung bzw. Formen der Partizipation“, „Voraussetzungen“, „Folgen bzw. erlernbare Kompetenzen und

Prinzipien“ und „Frustrationspotenziale“ gebildet. Die anschließende Auswertung erfolgte entlang der Kategorien nach Themen sowie schulübergreifend über die drei Regionen hinweg.

Literatur

Abs, H. J., Roczen, N., & Klieme, E. (2007). *Abschlussbericht zur Evaluation des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“*. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.

Beck, M., & Ha, J. (2018). *Lebenswelten Ostschweizer Jugendlicher*. Pädagogische Hochschule St.Gallen. https://www.phsg.ch/sites/default/files/cms/Forschung/Institute/Institut-Bildung-und-Gesellschaft/pdf_Dateien/2018_P_Beck_Ha_Lebenswelten_Ostschweizer_Jugendlicher.pdf

Beierlein, C., Kemper, C. J., Kovaleva, A., & Rammstedt, B. (2013). Kurzskala zur Erfassung allgemeiner Selbstwirksamkeitserwartungen (ASKU). *methoden, daten, analysen*, *7*(2), 251–278. https://doi.org/10.12758/MDA.2013.014

Böheim-Galehr, G., & Engleitner, J. (Hrsg.). (2014). *Schule der 10- bis 14-Jährigen in Vorarlberg. Entwicklungen, Bildungshaltungen und Bildungserwartungen*. StudienVerlag.

Böheim-Galehr, G., & Kohler-Spiegel, H. (Hrsg.). (2011). *Lebenswelten – Werthaltungen junger Menschen in Vorarlberg*. StudienVerlag.

Brügelmann, H. (2019). Demokratisierung von Schule und Unterricht. In M. Harring, C. Rohlfs, & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 620–630). Waxmann.

Castanho Silva, B., Andreadis, I., Anduiza, E., Blanuša, N., Morlet Corti, Y., Delfino, G., Rico, G., Ruth-Lovell, S. P., Spruyt, B., Steenbergen, M., & Littvay, L. (2019). Public opinion surveys: A new scale. In K. A. Hawkins, R. Carlin, L. Littvay, & C. Rovira Kaltwasser (Hrsg.), *The Ideational Approach to Populism. Concept, Theory, and Analysis* (S. 150–171). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315196923-8

Dresing, T., & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Aufl.).

Fatke, R., & Schneider, H. (2005). *Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland. Daten, Fakten, Perspektiven*. Bertelsmann Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Jungbewegt/Downloads/Beteiligung/Kurzbericht_Druckversion_3._Auflage_heruntergerechnet.pdf

Gläser, J., & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (4. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91538-8

Hart, R. A., United Nations Children’s Fund, & Innocenti Research Centre. (1992). *Children’s Participation: From Tokenism to Citizenship*. UNICEF, United Nations Children’s Fund. https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf

Helfferich, C. (2019). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Aufl. 2019, S. 669–686). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_44

Kenner, S. (2021). *Politische Bildung in Aktion*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-35412-1

Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Beltz Juventa.

Lamnek, S. (2016). Einzelfallstudie. In S. Lamnek & C. Krell (Hrsg.), *Qualitative Sozialforschung* (6. Aufl., S. 285–312). Beltz Verlag.

Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg. (2011). *Ostralien – Schule als Staat*. Landeszentrale für politische Bildung.

Langer, A. (2010). Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In B. Friebertshäuser, A. Langer, & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 515–526). Beltz Juventa.

Marker, M. (2009). *Die Schule als Staat: Demokratiekompetenz durch lernendes Handeln*. Wochenschau-Verlag.

Oerter, R. (2016). Psychologische Aspekte. Können Jugendliche politisch mitentscheiden ? In A. Gürlevik, K. Hurrelmann, & C. Palentien (Hrsg.), *Jugend und Politik. Politische Bildung und Beteiligung von Jugendlichen* (S. 69–84). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-09145-3_4

Quenzel, G., & Böheim-Galehr, G. (2021). *Lebenswelten 2020 – Werthaltungen junger Menschen in Vorarlberg*. StudienVerlag.

Quenzel, G., & Hurrelmann, K. (2022). *Lebensphase Jugend* (14.). Beltz Juventa.

R Core Team. (2020). *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. https://www.r-project.org/

Steinmayr, R., & Spinath, B. (2010). Konstruktion und erste Validierung einer Skala zur Erfassung subjektiver schulischer Werte (SESSW). *Diagnostica*, *56*(4), 195–211. https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000023

Thierbach, C., & Petschick, G. (2019). Beobachtung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Aufl. 2019, S. 1165–1181). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_84

Vogl, S. (2005). Gruppendiskussionen mit Kindern: Methodische und methodologische Besonderheiten. *ZAInformation / Zentralarchiv für Empirische Sozialforschung*, *57*, 28–60.

Vogl, S. (2019). Gruppendiskussion. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 695–700). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_46

Wetzelhütter, D., & Bacher, J. (2015). How to Measure Participation of Pupils at School. Analysis of Unfolding Data Based on Hart's Ladder of Participation. *methods, data, analyses, 9* (1), 111–136. https://doi.org/10.12758/MDA.2015.004

Wihofszky, P., Hartung, S., Allweiss, T., Bradna, M., Brandes, S., Gebhardt, B., & Layh, S. (2020). Photovoice als partizipative Methode: Wirkungen auf individueller, gemeinschaftlicher und gesellschaftlicher Ebene. In S. Hartung, P. Wihofszky, & M. T. Wright (Hrsg.), *Partizipative Forschung* (S. 85–141). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30361-7_4

Witzel, A. (1985). Das problemzentrierte Interview. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder* (S. 227–255). Beltz Verlag.

Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1(1).

4 Bedingungen von Mitbestimmung

Michael Beck und Katharina Meusburger

Dieses Kapitel bietet einen Überblick über die von uns untersuchten Faktoren, von denen wir auf Basis der Literaturanalyse in Kapitel 1 annehmen, dass sie die schulische Beteiligung und politische Partizipation beeinflussen können, und gibt ihre Verteilung über die drei Bodenseeregionen Vorarlberg, Ostschweiz und Baden-Württemberg wieder. Analysiert werden die Daten der trinationalen Jugendstudie Bildung und Partizipation, die mittels Onlinebefragung bei 12- bis 18-jährigen Schülerinnen und Schülern in den Jahren 2019 und 2020 erhoben wurden (siehe Kapitel 3). In Anlehnung an das in Kapitel 3 dargestellte Modell werden neben allgemeinen schulklimatischen Faktoren wie dem Demokratiegrad der Schule, der Zufriedenheit mit der Schule und der Wahrnehmung der Lehrpersonen auch soziodemografische Faktoren wie das Alter, das Geschlecht, der Migrationshintergrund, der sozioökonomische Hintergrund, die Bildung der Eltern, die besuchte Schulform und das Land, in dem die Befragten wohnen, beleuchtet.

Diese soziodemografischen Faktoren spielen voraussichtlich bei der Partizipation der Schülerinnen und Schüler eine Rolle. Denn im Sinne eines Angebots-Nutzungs-Modells (vgl. zum Beispiel Seidel, 2014) geht es nicht nur darum, Angebotsstrukturen zu schaffen, etwa durch die Initiierung eines Klassenrates oder Mitbestimmungsmöglichkeiten von Unterrichtsinhalten, sondern auch zu berücksichtigen, dass diese Angebote unterschiedlich genutzt werden, in Abhängigkeit von den individuellen Voraussetzungen und dem Bildungskontext, in dem sich die Schülerinnen und Schüler bewegen. Angebote zur Mitbestimmung müssen auch von den Angesprochenen erkannt und angenommen werden, damit sie zu tatsächlich gelebter Beteiligung führen. Demzufolge sind diese soziodemografischen Faktoren im Sinne eines Angebots-Nutzungs-Modells wichtig für die Untersuchung des Ausmaßes an wahrgenommener und gelebter Beteiligung.

Im Folgenden werden zunächst die erhobenen allgemeinen schulklimatischen Faktoren dargestellt, ihre unterschiedlichen Ausprägungen beschrieben sowie Unterschiede zwischen den Ländern deskriptiv veranschaulicht. Im Anschluss daran werden die demografischen Faktoren vorgestellt, beschrieben sowie die

Unterschiede zwischen den Ländern deskriptiv veranschaulicht. Schließlich werden mögliche Zusammenhänge zwischen den beschriebenen Faktoren und den vorhandenen schulischen Mitwirkungs- und Beteiligungsmöglichkeiten aufgezeigt. Dabei gilt es zu beachten, dass Aussagen über die kausale Richtung der Zusammenhänge aufgrund des querschnittlichen Erhebungsdesigns schwierig zu beantworten sind. Am Ende des Kapitels wird auf das Zusammenspiel zwischen soziodemografischen und schulklimatischen Faktoren eingegangen.

4.1 Allgemeine schulklimatische Faktoren

Bei den allgemeinen schulklimatischen Faktoren, die in einem Zusammenhang mit Mitbestimmung und politischer Partizipation stehen, geht es um die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler von ihrer Schule und ihren Lehrpersonen, etwa wie Schülerinnen und Schüler den Grad der Demokratisierung ihrer Schule erleben, ihr Ausmaß an Schulzufriedenheit einschätzen und finden, dass ihre Lehrpersonen den Lehrstoff gut vermitteln, gerecht sind und sich für ein gutes Miteinander in der Klasse einsetzen.

Es muss davon ausgegangen werden, dass die Wahrnehmungen der Schülerinnen und Schüler von ihrer Schule, den Lehrpersonen und dem Unterricht in erheblichem Maße von institutionellen Gegebenheiten, zum Beispiel der Klassengröße, dem Fach, den Lehrpersonen und dem Curriculum, abhängen. Damit sind für die Schülerinnen und Schüler derselben Klasse oder Schule häufig ähnliche Bewertungsgrundlagen gegeben. Dennoch werden in dieser Analyse die Wahrnehmungen von Schülerinnen und Schülern zur Schule und Lehrperson auf der Ebene der Individuen und nicht auf Klassenebene in die statistische Analyse einbezogen, da die Jugendlichen aus ihrer individuellen Perspektive eine Einschätzung treffen und der Fokus der Studie auf der Sicht der Schülerinnen und Schüler liegt.

4.1.1 Demokratiegrad der Schule

Zunächst soll die Wahrnehmung des Demokratisierungsgrades der Schule vorgestellt werden. Die Operationalisierung des Demokratiegrades lehnt sich an das Konstrukt von Diedrich (2008) an, welches im Rahmen des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“ entwickelt wurde. Mittels sieben Aussagen soll ein Gesamtbild des Demokratisierungsgrades der Schule aus Sicht der Schülerinnen und Schüler erfasst werden. Die gewählten Aussagen bilden zentrale Prinzipien moderner Demokratien aus dem Wissenstest der IEA Civic Education Study ab (Schulz et al., 2016, 2018). Bei den ausgewählten demokratischen Prinzipien handelt es sich beispielsweise um die Menschenrechte,

das Wahlrecht oder das Mehrparteienprinzip. Um den Demokratisierungsgrad der Schule abzubilden, wurden Schülerinnen und Schüler gebeten einzuschätzen, ob ihre Schule ein Ort ist, an dem …

- sie mitbestimmen können.
- sie lernen, dass alle Schüler und Schülerinnen die gleichen Rechte haben.
- sie Fairness und Toleranz lernen.
- sie lernen, ihre Meinung gegenüber anderen zu begründen.
- Entscheidungen, die alle betreffen, nachvollziehbar sind.
- bei gemeinsamen Entscheidungen verschiedene Meinungen gehört werden.
- sie lernen, dass es zu einer Sache verschiedene Meinungen geben kann.

Ihre Einschätzungen konnten die Jugendlichen auf einer vierstufigen Likert-Skala angeben, mit den Antwortausprägungen „stimmt gar nicht", „stimmt eher nicht", „stimmt eher" und „stimmt völlig". Die Prozentualen Verteilungen in den beteiligten Ländern, aufsteigend gereiht nach Häufigkeit der zustimmenden Antworten, sind in Abbildung 4.1 dargestellt. Insgesamt kann festgestellt werden, dass die in der Studie befragten Schülerinnen und Schüler eine recht positive Wahrnehmung des Demokratiegrades ihrer Schule haben.

Selbst beim Item mit der geringsten Zustimmung – „Meine Schule ist ein Ort, an dem ich mitbestimmen kann." – beträgt die Zustimmung in jedem Land immer noch über 70 Prozent. Die Unterschiede zwischen den Regionen sind dabei gering. In allen drei Regionen gibt es eine kleine Gruppe, die angibt, kaum mitbestimmen zu können. In Vorarlberg (AT) gehören zu dieser Gruppe 28 Prozent, wobei 7 Prozent von überhaupt keiner Mitsprache sprechen, in Baden-Württemberg (DE) sind es 26 Prozent und in der Ostschweiz (CH) 24 Prozent.

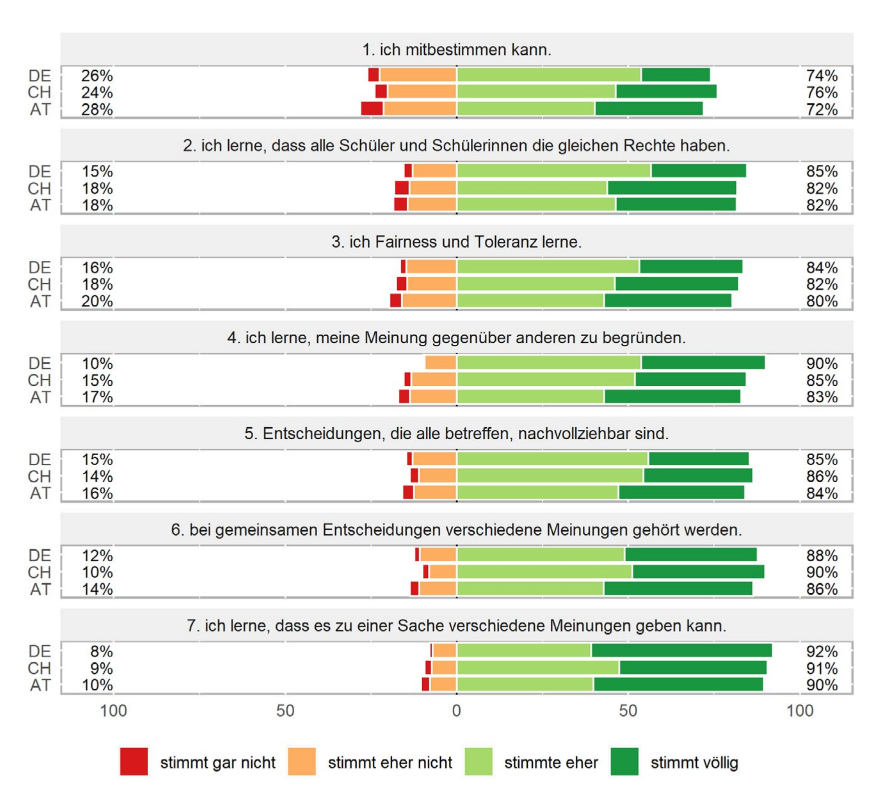
Bei der nachfolgenden Aussage „Meine Schule ist ein Ort, an dem ich lerne, dass alle Schüler und Schülerinnen die gleichen Rechte haben." stimmen über 80 Prozent der befragten Jugendlichen zu. Interessant ist hier, dass diese Aussage, die auf den Menschenrechten fußt, nicht von allen Schülerinnen und Schülern als wahr erlebt wird. In der Ostschweiz und Vorarlberg stimmen etwa 18 Prozent dieser Aussage eher nicht oder gar nicht zu, in Baden-Württemberg sind es 15 Prozent.

Dass die Schule ein Ort ist, an dem Fairness und Toleranz gelernt werden, wird ebenfalls von mindestens 80 Prozent der Schülerinnen und Schüler bejaht. Auch hier sind die Länderunterschiede gering, und es gibt erneut eine Gruppe an Jugendlichen, die dieses Gefühl nicht oder eher nicht hat. In Vorarlberg sind es 20 Prozent, in der Ostschweiz 18 Prozent und in Baden-Württemberg 16 Prozent.

Wenn es darum geht, ob in der Schule gelernt wird, die eigene Meinung gegenüber anderen zu begründen, dann stimmen mehr als 83 Prozent der Schülerinnen und Schüler zu. Die Länderunterschiede sind auch hier marginal, wobei ebenfalls eine kleine Gruppe diese Erfahrung in der Schule kaum oder

gar nicht macht. In Vorarlberg sind es 17 Prozent im Vergleich zu 15 Prozent in der Ostschweiz und zu 10 Prozent in Baden-Württemberg.

Abbildung 4.1: Wahrgenommener Grad der Demokratisierung der Schulen nach Region – Meine Schule ist für mich ein Ort an dem …



Der Aussage „Meine Schule ist ein Ort, an dem Entscheidungen, die alle betreffen, nachvollziehbar sind“ stimmen mehr als 84 Prozent der Befragten zu, wobei 16 Prozent in Vorarlberg, 15 Prozent in Baden-Württemberg und 14 Prozent in der Ostschweiz eher nicht bis gar nicht zustimmen. Auch davon, dass bei gemeinsamen Entscheidungen verschiedene Meinungen gehört werden, berichten mehr als 86 Prozent. Dass dies an den Schulen nicht stattfindet, finden 14 Prozent der Schülerinnen und Schüler in Vorarlberg, 12 Prozent in Baden-Württemberg und 10 Prozent in der Ostschweiz.

Die höchste Zustimmung beläuft sich in allen drei Ländern bei der Aussage, dass man an der Schule lernt, dass es Meinungsvielfalt gibt, zwischen 90 und

92 Prozent stimmen hier zu. Dass Schülerinnen und Schüler an der Schule nicht lernen, dass es zu einer Sache verschiedene Meinungen geben kann, berichten 10 Prozent der Befragten in Vorarlberg, 9 Prozent in der Ostschweiz und 8 Prozent in Baden-Württemberg.

Über alle sieben Aussagen hinweg lässt sich zeigen, dass Vorarlberg in der Regel die höchsten Prozentanteile sowohl bei „stimmt gar nicht“ als auch bei „stimmt völlig“ aufweist, es ist also die Region mit der größten Ambivalenz. Zudem lässt sich zeigen, dass zwischen „gehört werden”, mit einer Zustimmung zwischen 86 und 90 Prozent, und tatsächlicher Mitbestimmung, mit einer Zustimmung zwischen 72 und 74 Prozent, durchaus eine gewisse Diskrepanz wahrgenommen wird. Die Differenz zwischen den jeweiligen Zustimmungswerten beträgt in jedem Land 14 Prozentpunkte. Insgesamt kann man die Resultate so bewerten, dass es in der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler über die Länder hinweg nur wenig Variation gibt und die grundsätzliche Wahrnehmung der Schule in jedem der abgefragten Teilbereiche ziemlich positiv ausfällt.

Für weiterführende Analysen wird auf Basis dieser sieben Items eine Skala zum Demokratiegrad der Schule gebildet (Cronbachs Alpha: 0,88). Auf der vierstufigen Antwortskala weisen alle drei Regionen nahezu denselben Mittelwert auf (DE und CH: 3,17; A: 3,18). Die Standardabweichung liegt in Vorarlberg mit 0,62 am höchsten, wie bereits anhand der höheren Antwortambivalenz erkennbar ist, gefolgt von der Ostschweiz mit 0,57 und Baden-Württemberg mit 0,50.

Nachfolgend sollen Zusammenhänge zwischen dem Demokratisierungsgrad der Schule und der Wahrnehmung und Beteiligung in der Schule untersucht werden. Interessant ist dabei der Aspekt, ob diejenigen Schülerinnen und Schüler, die ihre jeweilige Schule als nicht besonders demokratisch wahrnehmen, sich auch weniger Erfolgschancen ausrechnen, dass Bestrebungen zur Beteiligung von ihrer Seite aus zum Erfolg führen. Dementsprechend müsste die Wahrscheinlichkeit sinken, dass sie diese Bestrebungen überhaupt unternehmen. Der umgekehrte Fall müsste für Schülerinnen und Schüler gelten, die ihre Schule als eher demokratisch wahrnehmen. Die Zusammenhangsanalyse zwischen dem wahrgenommenen Demokratiegrad der Schule und der Einschätzung, in der Schule mitbestimmen zu können, mit fünf Antwortmöglichkeiten auf die Frage „Alles in allem, wie sehr kannst du mitbestimmen in der Schule?“ (siehe Kapitel 5) bestätigt diese Vermutung und zeigt deutliche Zusammenhänge in allen drei Ländern. Der Rangkorrelationskoeffizient nach Spearman rs[1] liegt bei 0,46 in Vorarlberg, bei 0,42 in Baden-Württemberg und bei 0,40 in

1 In Abhängigkeit vom Skalenniveau der Variable wird bei ordinalskalierten Variablen der Rangkorrelationskoeffizient nach Spearman (rs) angeführt und bei metrischen Variablen der Korrelationskoeffizient nach Pearson (r).

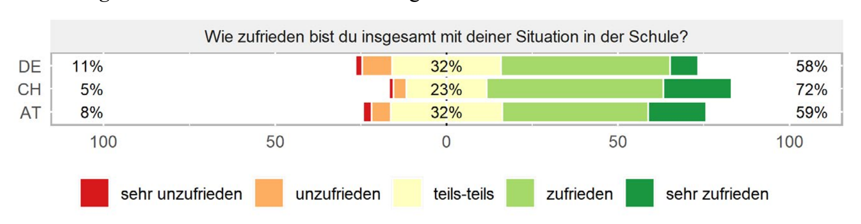
der Ostschweiz. Demzufolge hängt die Einschätzungen des Demokratiegrads der Schule deutlich mit der wahrgenommenen Mitbestimmungsmöglichkeit an Schulen zusammen, und zwar in allen drei Regionen.

Der Wunsch nach mehr Mitbestimmung, gemessen auf einer elfstufigen Skala, hängt hingegen kaum mit dem Demokratiegrad der Schule zusammen. Am ehesten noch in Baden-Württemberg mit einem Korrelationskoeffizient r von 0,15, gefolgt von der Ostschweiz mit einem r von 0,13 und Vorarlberg mit einem r von 0,06. Der Wunsch, Mitbestimmen zu wollen, kann sich demzufolge auch dann ausbilden, wenn die Schulatmosphäre als nicht so demokratisch empfunden wird. Im Kapitel 6 wird weiterführend analysiert, wie der Demokratiegrad der Schule Einfluss auf die Selbstwirksamkeit nimmt, die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme erhöht oder das politische Interesse fördert.

4.1.2 Zufriedenheit mit der Schule

Neben der Wahrnehmung der Schule als Ort der gelebten Demokratie gehen wir auch davon aus, dass die latente und eher abstrakte Form der allgemeinen Zufriedenheit mit der Schule eine wichtige Rolle spielen könnte. In der vorliegenden Studie wurde die Schulzufriedenheit mithilfe einer fünfstufigen Likert-Skala erhoben (Böheim-Galehr & Kohler-Spiegel, 2011). Die Schülerinnen und Schüler wurden gefragt, wie zufrieden sie insgesamt mit ihrer Situation in der Schule sind, die Antwortmöglichkeiten gingen von „sehr unzufrieden“, „unzufrieden“, über „teils-teils“, bis hin zu „zufrieden“ und „sehr zufrieden“. In Abbildung 4.2 sind die Antworten nach Ländern getrennt dargestellt.

Abbildung 4.2: Schulzufriedenheit nach Region



Insgesamt berichtet der Großteil der Schülerinnen und Schüler in allen drei Ländern eine hohe Zufriedenheit mit der Schule. In den untersuchten Regionen sind zwischen 58 und 72 Prozent sehr oder ziemlich zufrieden, ein Viertel bis zu einem Drittel ist teilweise zufrieden, nur zwischen 5 und 11 Prozent geben an, nicht zufrieden zu sein. Angesichts der überwiegend hohen Zufriedenheit sollten jedoch die Schülerinnen und Schüler, die ziemlich oder sehr unzufrieden

sind, nicht übersehen werden. Es fällt auf, dass die Schülerinnen und Schüler in der Ostschweiz im Durchschnitt deutlich zufriedener mit ihrer Situation in der Schule sind als diejenigen in Vorarlberg und Baden-Württemberg. Dieser Unterschied kann zumindest teilweise auch der Coronapandemie geschuldet sein, da die Befragung in der Ostschweiz bereits im Herbst 2019 und damit vor den pandemiebedingten Schulschließungen stattfand. Diese Vermutung wird auch dadurch unterstützt, dass die Zufriedenheit in Baden-Württemberg und Vorarlberg ähnlich ist. Möglich ist jedoch auch, dass dies am Alter der Schülerinnen und Schüler liegt, denn mit zunehmendem Alter geht die Zufriedenheit mit der Schule leicht zurück ($r = -0{,}12$), und die Befragten in der Ostschweiz sind im Schnitt jünger als etwa in Vorarlberg oder Baden-Württemberg (siehe Abbildung 4.7).

In Bezug auf die Mitbestimmungsmöglichkeiten könnte man davon ausgehen, dass eine höhere Zufriedenheit mit der Schule mit dem Gefühl, mehr mitbestimmen zu können, einhergeht. Tatsächlich hängen diese zwei Punkte zusammen. Das Ausmaß, wie sehr die Jugendlichen alles in allem in der Schule mitbestimmen können, korreliert mit der Schulzufriedenheit. In Vorarlberg und Baden-Württemberg liegt das Zusammenhangsmaß rs bei 0,27 und in der Ostschweiz bei 0,26.

Insgesamt zeigt sich, dass die Schule mehrheitlich sowohl positiv als auch als demokratisch wahrgenommen wird. Allerdings gibt es eine kleine Gruppe, die dies nicht findet und die Beachtung verdient. Darüber hinaus zeichnet sich die Tendenz ab, dass die Zufriedenheit mit der Schulsituation und die Wahrnehmung der Schule als demokratische Institution mit dem Gefühl der Mitbestimmungsmöglichkeit der Schülerinnen und Schülern an der Schule zusammenhängt.

4.1.3 Wahrnehmung der Lehrpersonen

Ein weiterer, aus unserer Sicht relevanter Faktor stellt die Wahrnehmung der Lehrpersonen dar. Da wir davon ausgehen, dass Lehrpersonen bei den verschiedenen schulischen Beteiligungsmöglichkeiten häufig eine Gatekeeper-Funktion innehaben und erheblich beeinflussen können, wo und wie stark ihre Schülerinnen und Schüler beteiligt werden. Auch können sie sich für die Belange von Schülerinnen und Schüler in Bezug auf Beteiligung im Kollegium und/oder bei der Schulleitung einsetzen.

Des Weiteren können die Lehrpersonen durch die Vermittlung von beteiligungsrelevanten Kompetenzen auf die Fähigkeiten und den Wunsch nach Beteiligung einwirken. Der Einfluss der Lehrpersonen wurde über die Skala „Verhaltensweisen von Lehrkräften“ (Böheim-Galehr & Engleitner, 2014) erhoben, welche ursprünglich insgesamt 16 Items über drei Dimensionen

umfasste: psychosoziales Verhalten, gerechtigkeitsrelevantes Verhalten sowie erfolgsförderndes Verhalten. Die Items zielen darauf ab, dass Verhalten des gesamten Lehrkollegiums abzubilden. In unserer Erhebung wurde die Skala auf je drei Items pro Dimension gekürzt. Schülerinnen und Schüler werden gebeten anzugeben: „Für wie viele deiner Lehrpersonen stimmen die folgenden Sätze“? Die vierstufige Antwortskala reicht von „fast keine/keine“, „weniger als die Hälfte“, „mehr als die Hälfte“ bis zu „allen/fast allen“. Zur Erfassung des psychosozialen Verhaltens wird beispielsweise gefragt, ob die Schülerinnen und Schüler gelobt werden. Beim gerechtigkeitsrelevanten Verhalten wird beispielsweise erfragt, ob sich die Jugendlichen von den Lehrpersonen gerecht behandelt fühlen. Das erfolgsfördernde Verhalten erhebt beispielsweise, ob die Schülerinnen und Schüler so angeleitet werden, dass sie die Hausaufgaben ohne fremde Hilfe lösen können.

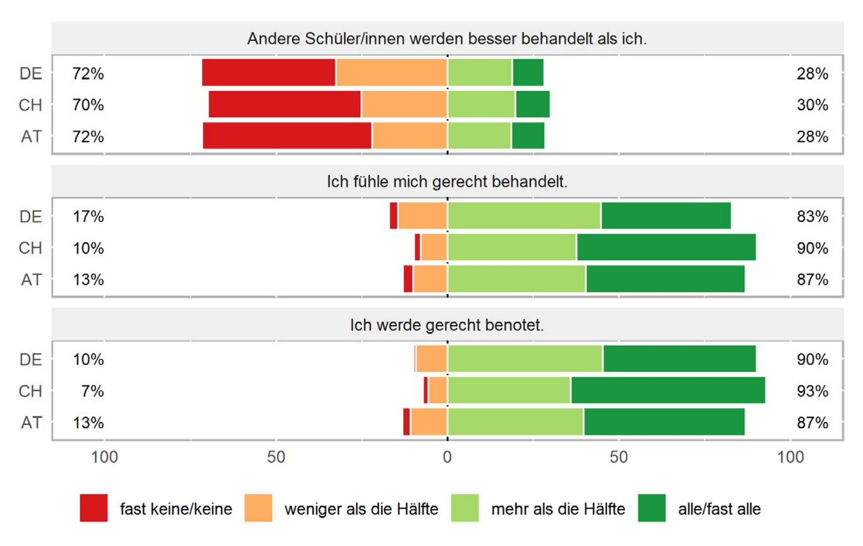
Für die in Kapitel 6 folgenden Analysen werden alle drei Dimensionen des Lehrpersonenverhaltens zu einem Mittelwertindex (Cronbachs Alpha: 0,81) zusammengefasst, um eine allgemeine Zufriedenheit mit dem Lehrkörper abzubilden. Der Skalenmittelwert liegt in der Ostschweiz bei 3,2 mit einer Standardabweichung von 0,51. In Vorarlberg und Baden-Württemberg liegt der Wert mit jeweils 3,0 nahezu gleich hoch, wobei die Standardabweichung in Vorarlberg bei 0,55 liegt und in Baden-Württemberg bei 0,52. Fühlen sich Schülerinnen und Schüler weithin gerecht behandelt, von ihren Lehrpersonen gut betreut, ermutigt und wertgeschätzt, so könnte man davon ausgehen, dass sich dies auf ihre eigenen Einstellungen und auf ihr Verhalten auswirkt, beispielsweise in Form gesteigerter Selbstwirksamkeit oder politischer Kompetenz, siehe hierzu Kapitel 6.

In Abbildung 4.3 sind die Antworten zum gerechtigkeitsrelevanten Verhalten der Lehrpersonen nach Ländern dargestellt. In allen Ländern scheinen die Schülerinnen und Schüler mit dem gerechtigkeitsrelevanten Verhalten der meisten ihrer Lehrerinnen und Lehrer recht zufrieden zu sein. Es gibt eine hohe Zustimmung, zwischen 83 und 93 Prozent, bei den positiven Aussagen beziehungsweise eine hohe Ablehnung, zwischen 70 und 72 Prozent, bei der negativen Aussage.

Insgesamt zeigt sich wenig Variation zwischen den Regionen: Schülerinnen und Schüler in der Ostschweiz nehmen ihre Lehrpersonen im Handeln mit 90 Prozent und in der Benotung mit 93 Prozent noch etwas häufiger als gerecht wahr als Jugendliche in Baden-Württemberg und Vorarlberg. Auffällig ist einzig, die Diskrepanz bei Schülerinnen und Schülern aus Baden-Württemberg. Der Anteil derjenigen, die weniger als die Hälfte ihrer Lehrpersonen im Handeln als nicht gerecht einschätzt, liegt bei 17 Prozent und ist damit deutlich größer als der Anteil derer, die weniger als die Hälfte ihrer Lehrpersonen in der Benotung als gerecht einschätzt, der bei 10 Prozent liegt. Die Schülerinnen

und Schüler in Vorarlberg nehmen zwischen Behandeln und Benoten dagegen keinen Unterschied wahr, jeweils 13 Prozent finden sich nicht gerecht behandelt oder benotet. Beim Item „Andere Schülerinnen und Schüler werden besser behandelt als ich“ bestehen keine nennenswerten Unterschiede zwischen den Regionen. Die Ablehnung liegt hier zwischen 70 und 72 Prozent. Differenzen werden erst sichtbar, wenn die Unterschiede zwischen fast keine/keine Lehrpersonen und weniger als die Hälfte der Lehrpersonen analysiert wird. Dass andere Schülerinnen und Schüler besser behandelt werden als sie selbst, sieht die Hälfte der Jugendlichen in Vorarlberg bei fast keinen oder gar keinen Lehrpersonen, in der Ostschweiz finden dies 45 Prozent und in Baden-Württemberg 39 Prozent.

Abbildung 4.3: Wahrnehmung der Lehrpersonen a) gerechtigkeitsrelevantes Verhalten nach Region – Für wie viele deiner Lehrpersonen stimmen die folgenden Sätze?



In Bezug auf das erfolgsfördernde Verhalten fällt die Einschätzung ebenfalls sehr positiv aus (siehe Abbildung 4.4). In den drei befragten Regionen stimmen zwischen 74 Prozent bis 89 Prozent der Befragten zu, dass mehr als die Hälfte der Lehrpersonen ein erfolgsförderndes Verhalten zeigt. Am positivsten wird in allen drei Regionen der Aspekt der Hausaufgaben eingeschätzt. 84 bis 89 Prozent der Schülerinnen und Schüler geben an, dass sie bei mehr als der Hälfte der Lehrpersonen ihre Aufgaben ohne fremde Hilfe erledigen. Am negativsten fällt die Einschätzung bezüglich Schularbeiten und Prüfungsvorbereitung aus. Hier geben 74 bis 80 Prozent der Befragten an, sich bei mehr als der Hälfte

der Lehrpersonen gut auf Schularbeiten und Prüfungen vorbereiten zu können. Die Einschätzungen zur Qualität der Erklärungen der Lehrpersonen rangieren in der Mitte. 76 bis 86 Prozent der Befragten sind der Meinung, bei mehr als der Hälfte der Lehrpersonen das Wichtigste ihrer Erklärungen zu verstehen.

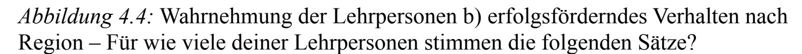
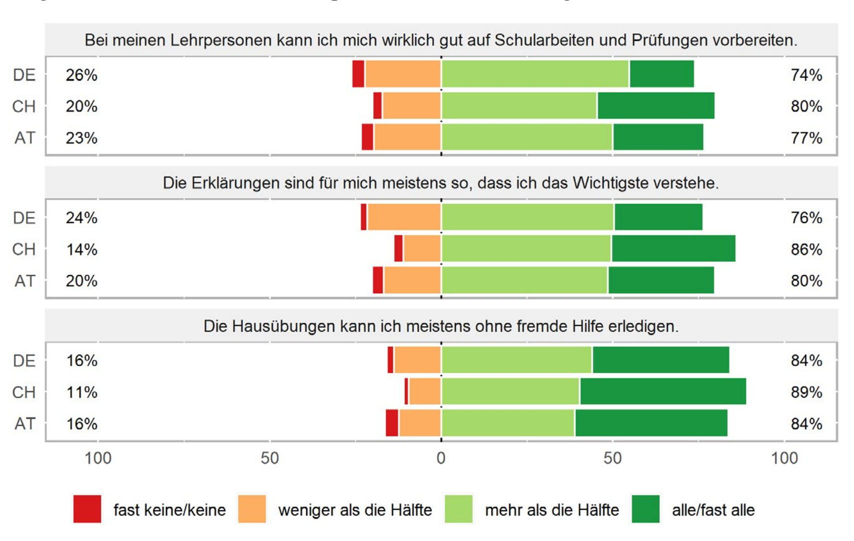


Abbildung 4.4: Wahrnehmung der Lehrpersonen b) erfolgsförderndes Verhalten nach Region – Für wie viele deiner Lehrpersonen stimmen die folgenden Sätze?



Kleinere Unterschiede bei der Wahrnehmung des erfolgsfördernden Verhaltens der Lehrpersonen zwischen den Regionen zeigen sich etwa darin, dass Schülerinnen und Schüler in der Ostschweiz in allen drei Bereichen ihre Lehrpersonen häufiger positiv wahrnehmen, als dies etwa die in Vorarlberg oder in Baden-Württemberg Befragten tun. In der Ostschweiz geben 89 Prozent an, dass sie bei mehr als der Hälfte der Lehrpersonen ihre Aufgaben ohne fremde Hilfe erledigen, in Vorarlberg und Baden-Württemberg sind es 84 Prozent. Verständliche Erklärungen sehen 86 Prozent der Ostschweizer Befragten bei mehr als der Hälfte der Lehrpersonen. In Vorarlberg sind es 80 Prozent und in Baden-Württemberg nur noch 74 Prozent. Bei der Prüfungsvorbereitung meinen 80 Prozent der Schülerinnen und Schüler in der Ostschweiz, dass dies bei mehr als der Hälfte der Lehrpersonen wirklich gut gelingt. In Vorarlberg sind es 77 Prozent und in Baden-Württemberg 74 Prozent.

Abbildung 4.5 stellt die Wahrnehmung des psychosozialen Engagements der Lehrpersonen nach Regionen dar. Im Vergleich zu den anderen beiden Bereichen fallen die Zustimmungswerte hier niedriger aus. Über alle Regionen

und die drei Items hinweg liegt die Zustimmung zwischen 58 und 77 Prozent. Psychosoziales Engagement von Lehrpersonen wird etwa dadurch sichtbar, dass Lehrende ihre Schülerinnen und Schüler hin und wieder loben, ihnen Mut machen oder bemerken, wenn diese sich nicht auskennen und dann weiterhelfen.

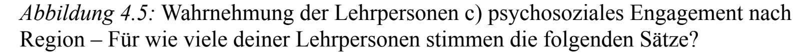
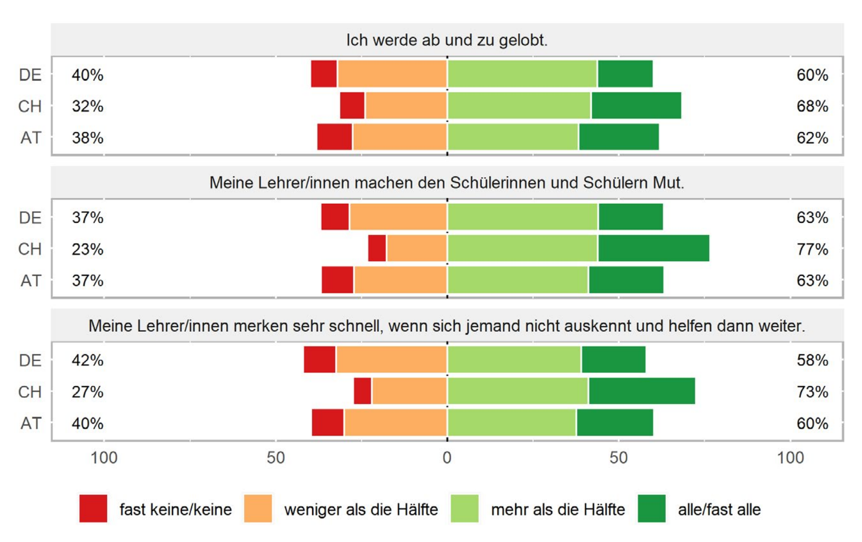


Abbildung 4.5: Wahrnehmung der Lehrpersonen c) psychosoziales Engagement nach Region – Für wie viele deiner Lehrpersonen stimmen die folgenden Sätze?



77 Prozent der Schülerinnen und Schüler in der Ostschweiz und jeweils 63 Prozent in Baden-Württemberg und Vorarlberg sagen, dass mehr als die Hälfte der Lehrpersonen ihnen Mut macht. Die Differenz in der Zustimmung zwischen den Regionen beträgt 14 Prozentpunkte. Die Bewertung der Aussage „Ich werde ab und zu gelobt“ unterscheidet sich zwischen den Ländern am wenigsten; hier gibt es nur eine Differenz von 8 Prozentpunkten. 68 Prozent der Schülerinnen und Schüler in der Ostschweiz meinen, dass dies auf mehr als die Hälfte der Lehrpersonen zutrifft, in Vorarlberg sind es 62 Prozent, in Baden-Württemberg 60 Prozent. Die höchste Differenz zwischen den Regionen weist mit 15 Prozentpunkten die Bewertung der Aussage „Meine Lehrer/innen merken sehr schnell, wenn sich jemand nicht auskennt und helfen dann weiter“ auf. Die Zustimmung zu dieser Aussage ist mit 73 Prozent am höchsten in der Ostschweiz, dann folgt Vorarlberg mit 60 Prozent und zuletzt Baden-Württemberg mit 58 Prozent. Auffallend ist, dass erneut die Bewertung der Lehrerinnen und Lehrer in der Ostschweiz am positivsten ausfällt.

Ob ein positiv wahrgenommenes Verhalten der Lehrpersonen im Allgemeinen mit den Beteiligungsmöglichkeiten im Unterricht zusammenhängt, haben wir ebenfalls untersucht. Hier zeigen sich allerdings nur sehr schwache Zusammenhänge. Etwa schätzen Schülerinnen und Schüler, die ihre Lehrpersonen positiv wahrnehmen, auch die Möglichkeit höher ein, bei der Festlegung der Hausaufgaben (rs = 0,18), bei Schulfesten (rs = 0,17) oder Projekttagen und Projektwochen (rs = 0,16) mitbestimmen zu können. Die Schülerinnen und Schüler konnten die Frage „Wie oft kannst du in den folgenden Bereichen in der Schule mitbestimmen?“ mit „nie“, „manchmal“, „oft“ und „immer“ beantworten (siehe Kapitel 5).

Zusammengenommen zeigt sich auch bei der Wahrnehmung der Lehrpersonen ein klares Bild: Im Bereich des gerechtigkeitsrelevanten und dem erfolgsfördernden Verhalten nimmt der überwiegende Teil der Schülerinnen und Schüler über die Hälfte ihrer Lehrpersonen klar positiv wahr. Während das gerechtigkeitsrelevante Verhalten in allen Ländern am besten bewertet wird, wird das psychosoziale Verhalten der Lehrpersonen tendenziell weniger positiv eingeschätzt.

4.2 Soziodemografische Faktoren

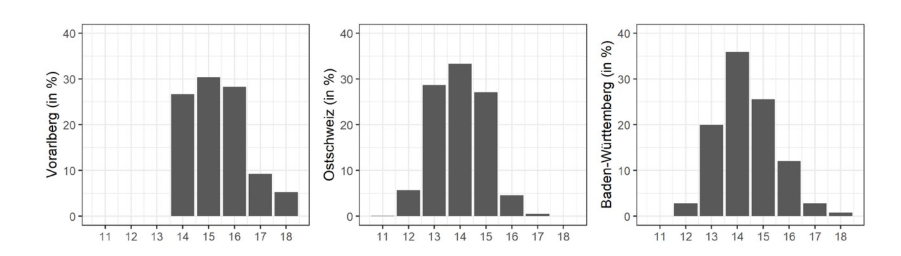
Um zu prüfen, ob und in welchem Ausmaß verschiedene soziodemografische Faktoren einen Einfluss auf die Mitbestimmungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler haben, wurde das Alter, das Geschlecht, ein möglicher Migrationshintergrund, der sozioökonomische Hintergrund der Befragten, die Bildung der Eltern und die besuchte Schulform erhoben.

4.2.1 Alter

Der erste betrachtete soziodemografische Faktor ist das Alter der Schülerinnen und Schüler. Eine mögliche Erklärung für den Zusammenhang des Alters mit Art, Ausmaß und Konsequenzen von Partizipation könnte sein, dass mit ansteigendem Alter mehr Bedürfnisse und Kompetenzen im Bereich Partizipation vorhanden sind. Dies wird nach Hurrelmann und Quenzel (2019) durch die vierte Entwicklungsaufgabe von Jugendlichen deutlich, wo es darum geht, eigene Werte und Einstellungen zu entwickeln, um sich partizipativ einbringen zu können und damit zunehmend gesellschaftliche Entwicklungen mitzugestalten. Sichtbar wird diese schrittweise gesellschaftliche Beteiligung nicht zuletzt an der Tatsache, dass die Verfügbarkeit vieler politischer Partizipationsrechte, allen voran das Wählen, vom Alter abhängt. Die Verteilung des Alters in den Stichproben der drei beteiligten Länder ist aus Abbildung 4.6 ersichtlich.

Die Befragten in der Schweiz sind am jüngsten und im Schnitt etwas unter 14 Jahren alt, in Baden-Württemberg 14 Jahre und in Vorarlberg sind sie mit durchschnittlich 15 Jahren am ältesten. Die Standardabweichung liegt in allen drei Stichproben bei etwa einem Jahr. Es zeigt sich, dass das Alter aufgrund der unterschiedlichen Ausgestaltungen der Stichproben stark mit dem Land zusammenhängt. Dementsprechend müssen eventuelle Effekte des Alters, in den in Kapitel 6 folgenden Analysen, mit großer Vorsicht interpretiert werden.

Abbildung 4.6: Altersverteilung der Stichprobe nach Region



Die Vermutung, dass ältere Jugendliche das Gefühl haben, alles in allem in der Schule mehr mitbestimmen zu können, lässt sich mit unseren Daten nicht bestätigen. Mitwirkung in der Schule erhöht sich offenbar aus Sicht der Schülerinnen und Schüler mit dem Alter nicht wesentlich. Dies gilt auch für die Mitwirkung zuhause und im Freundeskreis. Hier wurden Jugendliche auf einer fünfstufigen Antwortskala jeweils gefragt, wie sehr sie alles in allem mitbestimmen können (a) in der Schule, (b) zu Hause, (c) im Freundeskreis, (d) in ihrer Gemeinde und (e) in der Politik. In Vorarlberg sehen Jugendliche bei der Gemeinde mit zunehmendem Alter auch mehr Möglichkeiten mitzubestimmen (rs = 0,18); in der Ostschweiz und Baden-Württemberg sind die Mitbestimmungsmöglichkeiten auf Gemeindeebene altersunabhängig. Am deutlichsten wird ein Zusammenhang mit dem Alter bei der Mitbestimmungsmöglichkeit in der Politik, diese nimmt mit dem Alter der Schülerinnen und Schüler in Vorarlberg (rs = 0,27) und auch in Baden-Württemberg (rs = 0,19) zu. In der Ostschweiz gibt es hier keinen statistischen Zusammenhang. Der Wunsch, mehr mitbestimmen zu wollen, besteht jedoch in allen drei Regionen unabhängig vom Alter der Schülerinnen und Schüler. Hier konnten die Jugendlichen auf einer elfstufigen Skala angeben, wie stark sie mitwirken würden, wenn die Möglichkeiten zur Mitwirkung so wären, wie sie diese gerne hätten.

4.2.2 Geschlecht

In Bezug auf das Geschlecht sind Unterschiede hinsichtlich der Beteiligung, insbesondere der politischen Beteiligung, aus verschiedenen Studien bekannt, sie hängen aber unter anderem stark von dem Bereich der Beteiligung ab (Schöttle, 2019). Das Geschlecht wurde im Fragebogen anhand von Selbstangaben erhoben, die Verteilung ist in Tabelle 4.1 ersichtlich. Der etwas erhöhte Anteil an Mädchen in der Stichprobe in Baden-Württemberg lässt sich eventuell auf die unterschiedlichen Grundgesamtheiten zurückführen, ansonsten sind die Unterschiede (wie zu erwarten) marginal. In Vorarlberg wurden etwa 52 Prozent Schülerinnen befragt, in der Ostschweiz 50 Prozent und in Baden-Württemberg 55 Prozent. Nennenswerte Unterschiede hinsichtlich des Gefühls, alles in allem viel in der Schule mitbestimmen zu können, gibt es in Vorarlberg zwischen den Schülerinnen und Schülern nicht. Wobei Schüler etwas ambivalenter in ihrer Einschätzung sind, also verglichen mit den Schülerinnen eher finden, dass sie entweder sehr viel oder sehr wenig Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Schule haben. Hinsichtlich des Wunsches nach Mitbestimmung existieren zwischen den Schülern und Schülerinnen in allen drei Regionen keine Unterschiede.

Tabelle 4.1: Soziodemografie nach Region

	Vorarlberg	**Ostschweiz**	**Baden-Württemberg**
Geschlecht: weiblich	51,5 %	50,2 %	55,3 %
Elterliche Bildung: Hochschule	20,3 %	12,1 %	32,9 %
Migrationshintergrund	33,1 %	33,4 %	33,1 %

4.2.3 Migrationshintergrund

In der Auswertung wurde auch der Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt. Dieser könnte auf unterschiedliche Weise mit Partizipation zusammenhängen: Im Bereich der politischen Rechte hängen einige politische Beteiligungsmöglichkeiten, etwa das aktive und passive Wahlrecht, von der Nationalität ab. Dementsprechend ist es denkbar, dass die Möglichkeiten der Beteiligung bei Jugendlichen, die selbst oder deren Eltern Migrationserfahrung haben, als eingeschränkter wahrgenommen werden. Ein weiterer Faktor könnte ein Informationsdefizit über Beteiligungsmöglichkeiten und damit auch eine geringere wahrgenommene Selbstwirksamkeit bei der Partizipation sein. Ebenso können Diskriminierungserfahrungen eine Rolle

spielen und eventuell dazu führen, dass sich Jugendliche bei gesellschaftlichen Belangen weniger gerne einbringen.

Operationalisiert wurde der Migrationshintergrund über die Geburtsländer der Schülerinnen und Schüler und ihrer Eltern. Wenn die oder der Befragte und/oder beide Elternteile nicht in Deutschland, Österreich oder der Schweiz geboren wurden, haben wir sie der Gruppe mit Migrationshintergrund zugeordnet. Auf Grund der sprachlichen und kulturellen Nähe wurden alle Schülerinnen und Schüler, die in Österreich, Deutschland oder der Schweiz geboren wurden, unabhängig davon, in welchem der drei Länder sie zum Zeitpunkt der Befragung lebten, nicht als Personen mit Migrationshintergrund kategorisiert. Wie aus Tabelle 4.1 ersichtlich, weist circa ein Drittel aller Schülerinnen und Schüler in allen drei Regionen einen Migrationshintergrund auf.

Die ergänzende Analyse zeigt, dass die Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Ostschweiz und Vorarlberg häufiger das Gefühl haben, in der Schule viel mitbestimmen zu können, als Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund. Die Unterschiede sind allerdings gering. Der Wunsch nach mehr Mitbestimmung bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist nahezu gleich ausgeprägt wie bei denjenigen ohne Migrationshintergrund. Alles in allem zeigen sich in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund jedoch kaum Unterschiede bei den Mitbestimmungsmöglichkeiten und dem Wunsch nach Mitbestimmung.

4.2.4 Sozioökonomischer Hintergrund

Beim sozioökonomischen Hintergrund der Befragten wird in Bezug auf die folgenden Analysen davon ausgegangen, dass sich Schülerinnen und Schüler mit einer tendenziell privilegierteren sozialen Herkunft häufiger beteiligen. Ein Argument hierfür stellt die höhere Ausstattung mit kulturellem Kapital dar, die mit besseren Fähigkeiten, sich einzubringen, einhergeht. Zudem ist es möglich, dass diese Schülerinnen und Schüler sozialisationsbedingt auch einen höheren Anspruch haben, beteiligt zu werden, da sie aus Familien mit einem höheren sozialen Status stammen (Merkel, 2015; Schöttle, 2019). Die sozioökonomische Herkunft wurde aus Gründen der Vergleichbarkeit und der einfacheren Erhebung bei Schülerinnen und Schülern mithilfe der Family Affluence Scale (FAS) erfasst (Inchley et al., 2020). Diese wird hauptsächlich im Bereich von Public Health angewandt und ist primär dafür geeignet, wenig privilegierte Familien zu identifizieren, während sie im mittleren und oberen Bereich des sozialen Status weniger gut differenziert. Bei der Family Affluence Scale werden unterschiedliche Wohlstandsgüter im Haushalt der Kinder abgefragt: ob jemand zuhause ein eigenes Zimmer hat, die Anzahl der Computer in der Familie, die Anzahl der Badezimmer zuhause, ob die Familie ein Auto und

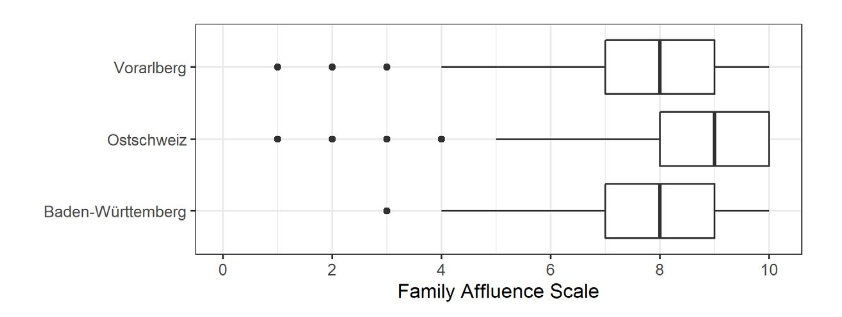
eine Geschirrspülmaschine besitzt und wie häufig jemand im letzten Jahr den Urlaub im Ausland verbracht hat. Die so erhaltenen Werte werden aufaddiert, die Family Affluence Scale kann damit ganzzahlige Werte von 0 (niedriger Wohlstand) bis 10 (hoher Wohlstand) annehmen.

In Abbildung 4.7 werden die Länderunterschiede des familiären Wohlstands mit Hilfe von Boxplots dargestellt (McGill et al., 1978; Tukey, 1977). Boxplots bieten im Vergleich zu Punktschätzern wie beispielsweise Mittelwerten und Standardabweichungen den Vorteil eines kompakten Überblicks über die Gesamtverteilung einer Variable und sind deswegen insbesondere bei asymmetrischen oder mehrgipfligen Verteilungen sinnvoll. Im Boxplot steht der mittlere Balken der „Box" für den Median, die oberen und unteren Grenzen der Box stellen jeweils das obere und untere Quartil der Verteilung dar (auch Interquartilsabstand genannt). Innerhalb der „Box" befinden sich also 50 Prozent aller beobachteten Daten. Die „Antennen" (auch „Whisker" genannt) stellen das Minimum beziehungsweise das Maximum der beobachteten Daten dar, sofern diese nicht mehr als das 1,5-Fache vom Median entfernt liegenden Interquartilsabstand betragen. Werte, die über- oder unterhalb dieses Wertes liegen, werden als Ausreißer mit Punkten markiert.

Insgesamt zeigt sich, dass die befragten Schülerinnen und Schüler mehrheitlich einen relativ hohen Wohlstand berichten. Der Median liegt in keinem der untersuchten Länder unter 8, das erste Quartil ist nirgendwo tiefer als 7. Das bedeutet, dass überall mindestens 75 Prozent der Schülerinnen und Schüler einen relativ hohen Wohlstand berichten. Während in der Schweiz der höchste mittlere Wohlstand berichtet wird, zeigt sich für Deutschland und Österreich ein etwas niedrigerer Wohlstand. Insgesamt kann man die Unterschiede zwischen den Ländern jedoch als nicht besonders ausgeprägt bezeichnen.

Eine weiterführende Analyse zeigt, dass Schülerinnen und Schüler mit einem niedrigen familiären Wohlstand auf die Frage „Alles in allem, wie sehr kannst du mitbestimmen in der Schule?" etwa gleich antworten wie diejenigen mit einem hohen familiären Wohlstand, und zwar unabhängig davon, in welcher Region die Schülerinnen und Schüler leben. Auch der Wunsch, in der Schule mehr mitzubestimmen, ist in unseren Daten eher unabhängig vom familiären Wohlstand.

Abbildung 4.7: Boxplots des sozioökonomischen Hintergrunds mittels FAS-Werten nach Region – höhere Werte kennzeichnen größeren Wohlstand



4.2.5 Bildung der Eltern

Obwohl die Bildung der Eltern sehr stark mit der sozioökonomischen Herkunft korreliert, kann sie dennoch im Sinne des kulturellen Kapitals einen eigenständigen Erklärungsbeitrag für das Ausmaß, die Formen und die Folgen von Partizipation leisten. Es könnte vermutet werden, dass mehr elterliches kulturelles Kapital auch mit höheren Bedürfnissen und Ansprüchen bei der Mitbestimmung einhergeht.

Erfasst wurde die elterliche Bildung in unserer Studie durch die Abfrage des höchsten Ausbildungsabschlusses der Eltern. Dabei wurden unterschiedliche Antwortvorgaben verwendet, welche den, in den entsprechenden Ländern, standardmäßig vorkommenden Abschlüssen entsprechen. Die Abschlüsse beider Elternteile wurden getrennt erhoben, für die Analysen geht dann jeweils der höchste Abschluss ein. Hat also ein Elternteil einen Hochschulabschluss, dann wird bei Bildung der Eltern „Hochschulabschluss" ausgewiesen. Aus Gründen der internationalen Vergleichbarkeit wurden die Daten in den Analysen dichotomisiert in Hochschulabschlüsse und andere Abschlüsse. Es zeigt sich, dass der Anteil von Eltern mit mindestens einem Hochschulabschluss in der Ostschweiz mit etwa 12 Prozent mit Abstand am niedrigsten ist und in der Stichprobe von Baden-Württemberg mit knapp 33 Prozent am höchsten ausfällt. In Vorarlberg liegt der Anteil mit etwa 20 Prozent in der Mitte. Die obige Vermutung, dass das kulturelle Kapital der Eltern einen Einfluss auf den Wunsch nach mehr Mitbestimmung in der Schule hat, kann mit unseren Daten allerdings nicht bestätigt werden.

4.2.6 Schulform

Auch die besuchte Schulform könnte ein zentraler Faktor sein, der das Ausmaß und die Art der Beteiligungsmöglichkeiten beeinflusst. Auf die Schulsysteme mit ihren unterschiedlichen Schulformen wurde in Kapitel 2 bereits genauer eingegangen. Da die drei beteiligten Länder zwar vergleichbare, aber doch unterschiedliche Schulsysteme aufweisen, ist eine Kategorisierung immer mit bestimmten Verallgemeinerungen und damit einhergehenden Informationsverlusten behaftet. Gleichzeitig sind die Zusammenstellungen der unterschiedlichen Schulformen in allen drei Ländern stark durch das Alter der Schülerinnen und Schüler bestimmt. Für die hier vorliegenden Analysen wurden die Schulformen dichotomisiert und in Schulformen mit „grundlegendem Anspruchsniveau" sowie Schulformen mit „erweitertem Anspruchsniveau" eingeteilt. In Tabelle 4.2 ist dargestellt, welche Schulform für welches Land als „erweitertes Anspruchsniveau" kategorisiert wurde.

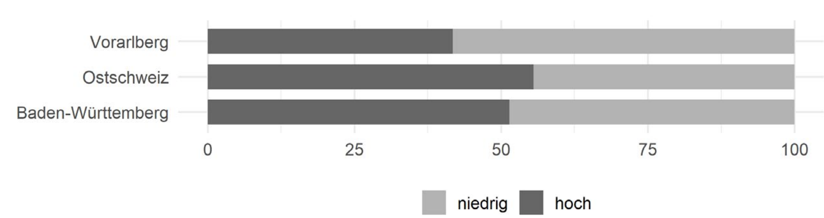
Tabelle 4.2: Kodierung der Schulform nach Region

Land	Schulform mit niedrigerem Anspruchsniveau	Schulform mit höherem Anspruchsniveau
Baden-Württemberg	Hauptschule Werkrealschule Realschule	Gymnasium
Vorarlberg	Mittelschule Polytechnische Schule Berufsschule Berufsbildende mittlere Schule	Gymnasium (Unter- und Oberstufe) Berufsbildende höhere Schule
Ostschweiz	Realschule Kleinklassen	Sekundarschule

Die Einteilung bemisst sich grob daran, inwieweit die Schulform einen möglichst niedrigschwelligen Weg zu einer (allgemeinen) Hochschulzugangserlaubnis ermöglicht. Für Baden-Württemberg sind es primär die allgemeinbildendenden und beruflichen Gymnasien, deren Abschlüsse einen direkten Zugang zu den Hochschulen ermöglicht. Die Schweiz stellt hier einen Sonderfall dar, da dort nur Schülerinnen und Schüler einschließlich der 9. Klassenstufe befragt wurden und daher keine Gymnasien in der Stichprobe waren. Da man jedoch davon ausgehen kann, dass eine maturaführende Schule primär von ehemaligen Sekundarschülerinnen und -schülern besucht wird, schien uns diese Operationalisierung noch am ehesten vertretbar.

In Vorarlberg führen neben den allgemeinbildenden Gymnasien (AHS) auch die berufsbildenden höheren Schulen (BHS) direkt zur Matura. In der Ostschweiz sind es die Sekundarschulen, von welchen ein Großteil der Schülerinnen und Schüler nach Bestehen einer Aufnahmeprüfung auf die Gymnasien übergehen. Wie in Abbildung 4.8 ersichtlich, ist in Vorarlberg der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die eine Schulform mit dem Ziel einer Hochschulzugangserlaubnis besuchen, mit 42 Prozent am niedrigsten, in Baden-Württemberg mit 51 Prozent etwas höher und in der Ostschweiz mit 56 Prozent am höchsten.

Abbildung 4.8: Anspruchsniveaus der Schulen nach Region



Zu prüfen ist, ob die Schulen, die direkt zur Hochschulreife führen, stärker auf die Autonomie und Beteiligung der Schülerinnen und Schüler ausgelegt sind. Mit den uns vorliegenden Daten lässt sich die Vermutung jedoch nicht belegen. Die Zusammenhangsanalysen zeigen nur sehr geringe und mitunter konträre Zusammenhänge zwischen dem Anspruchsniveau der Schulen und der Frage, wie sehr Schülerinnen und Schüler alles in allem in der Schule mitbestimmen können. Die schulischen Kulturen und Normen in den Schulen, die zur Hochschulreife führen, mögen andere sein, sie werden jedoch nicht in der wahrgenommenen Mitwirkungsmöglichkeit der Schülerinnen und Schüler sichtbar.

Da die Schülerinnen und Schüler auf den Schulen mit höherem Anspruchsniveau häufiger aus wohlhabenden Familien stammen und Eltern haben, die höhere Bildungsabschlüsse besitzen, wäre es möglich, dass die Jugendlichen auf diesen Schulen verstärkt den Wunsch nach mehr Beteiligung äußern. Die Unterschiede in den Antworten auf die Frage, ob Schülerinnen und Schüler mehr mitwirken würden, wenn die Mitwirkungsmöglichkeiten so wären wie sie diese gerne hätten, sind jedoch zwischen den Schulen marginal. Auf einer elfstufigen Skala von 0 bis 10 liegen die mittleren Differenzen in der Ostschweiz bei 0,20 (Standardabweichung 0,14), in Vorarlberg bei 0,26 (Standardabweichung 0,12) und in Baden-Württemberg bei 0,41 (Standardabweichung 0,25). Hier können wir keinen deutlichen Zusammenhang zwischen dem Anspruchsniveau der Schule und dem Mitbestimmungswunsch der Schülerinnen und Schüler ausmachen.

Denkbar sind jedoch auch Effekte eines höheren kulturellen Kapitals der Schülerinnen und Schüler auf Schulen mit höherem Anspruchsniveau auf ihr politisches Interesse oder ihre Demokratiezufriedenheit. Diesen Überlegungen wird in Kapitel 6 mittels Mehrebenenmodellen nachgegangen.

4.3 Fazit zu den Bedingungen

In diesem Kapitel werden Rahmenbedingungen dargestellt, die möglicherweise in einem Zusammenhang mit den Mitbestimmungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler an der Schule stehen. Als allgemeine schulklimatische Faktoren wurde der Demokratiegrad der Schule, die Zufriedenheit mit ihr und die Wahrnehmung des Verhaltens der Lehrpersonen dargestellt. Bei den soziodemografischen Faktoren wird der Einfluss des Alters, des Geschlechts, des Migrationshintergrunds sowie des sozioökonomischen Status, der Bildung der Eltern und der Schulform geprüft.

Der Demokratiegrad der Schule wird von den meisten Schülerinnen und Schülern mit einem Durchschnittswert von 3,2 (Standardabweichung 0,59) auf einer vierstufigen Skala durchaus positiv wahrgenommen. Mit ihrer Schule sind fast zwei Drittel zufrieden. Die Wahrnehmung der Lehrpersonen fällt mit einem Mittelwert von 3,1 (Standardabweichung 0,53) auf einer vierstufigen Skala ebenfalls recht positiv aus. Die regionalen Unterschiede sind gering, die Schülerinnen und Schüler aus der Ostschweiz sind etwas zufriedener mit ihrer Schule und nehmen ihre Lehrpersonen tendenziell etwas positiver wahr.

Hinsichtlich der soziodemografischen Merkmale ergibt sich ein Altersschnitt von 14,7 Jahren (Standardabweichung 1,3 Jahre), gut die Hälfte der Befragten sind weiblich, der familiäre Wohlstand ist mit 8,1 (Standardabweichung 1,6) auf einer elfstufigen Skala von 0-10 recht hoch. Von etwa 18 Prozent der Schülerinnen und Schüler besitzt mindestens ein Elternteil einen Hochschulabschluss und ein Drittel hat einen Migrationshintergrund. Soziodemografische Unterschiede zwischen den Regionen sind gering: die Befragten aus Vorarlberg sind etwas älter, die Ostschweizer etwas jünger, in Baden-Württemberg gibt es etwas mehr weibliche Befragte. In Baden-Württemberg und der Ostschweiz besuchen etwas mehr Schülerinnen und Schüler eine Schule, die auf direktem Weg zur Hochschulreife führt. Der familiäre Wohlstand ist in der Ostschweiz etwas höher, wobei in der Ostschweiz der geringste Anteil an Eltern mit einem Hochschulabschluss vorliegt, der Migrationsanteil ist in allen drei Regionen nahezu gleich.

Das Zusammenspiel zwischen den soziodemografischen Faktoren zeigt erwartbare Muster auf, etwa dass Schülerinnen und Schüler, deren Eltern einen Hochschulabschluss aufweisen, ebenfalls eher Schulen mit höherem

Anspruchsniveau besuchen, auch der familiäre Wohlstand ist bei Jugendlichen auf Schulen mit hohen Anspruchsniveau etwas höher. Mädchen sind etwas häufiger in Schulen mit höherem Anspruchsniveau vertreten, wohingegen der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund dort etwas geringer ist.

Allerdings lässt sich nicht zeigen, dass Lehrpersonen an Schulen mit höherem Anspruchsniveau auch positiver wahrgenommen werden oder der Demokratiegrad höher wäre. Eine höhere Zufriedenheit hinsichtlich Schulen mit höherem Anspruchsniveau zeigt sich geringfügig in Baden-Württemberg (rs = 0,18), kaum jedoch in Vorarlberg (rs = 0,07) oder in der Ostschweiz (rs = 0,06).

Wo zeigen sich nun positive Zusammenhänge zwischen den verschiedenen schulklimatischen sowie soziodemografischen Bedingungen und der Möglichkeit, alles in allem in der Schule mitbestimmen zu können? Die Analyse verweist insbesondere auf Zusammenhänge zwischen einem höheren Demokratiegrad der Schule und mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Schule (rs = 0,43). Auch die Schulzufriedenheit korreliert positiv mit den Mitbestimmungsmöglichkeiten, die von den Jugendlichen in der Schule wahrgenommen werden (rs = 0,28). Mitunter kann auch eine positive Wahrnehmung der Lehrperson mit Mitbestimmungsmöglichkeiten im Schulalltag zusammenhängen. Insgesamt legen die Ergebnisse nahe, dass Mitbestimmung in der Schule kein Selbstläufer ist. Nur weil Jugendliche älter werden, partizipieren sie nicht automatisch mehr. Hier gilt es gezielt Strukturen zu schaffen, die eine Beteiligung von Schülerinnen und Schülern im alltäglichen schulischen Bereich stärken.

Literatur

Böheim-Galehr, G., & Engleitner, J. (Hrsg.). (2014). *Schule der 10- bis 14-Jährigen in Vorarlberg. Entwicklungen, Bildungshaltungen und Bildungserwartungen*. StudienVerlag.

Böheim-Galehr, G., & Kohler-Spiegel, H. (Hrsg.). (2011). *Lebenswelten – Werthaltungen junger Menschen in Vorarlberg*. Studien Verlag.

Diedrich, M. (2008). *Demokratische Schulkultur: Messung und Effekte*. Waxmann.

Hurrelmann, K., & Quenzel, G. (2019). *Developmental tasks in adolescence* (1 Edition). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429452055-1

Inchley, J., Currie, D., Budisavljevic, S., Torsheim, T., Jåstad, A., Cosma, A., Kelly, C., & Arnarsson, Á. M. (2020). *Spotlight on adolescent health and well-being. Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada. International report. Volume 1. Key findings*. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/332091/9789289055000-eng.pdf

McGill, R., Tukey, J. W., & Larsen, W. A. (1978). Variations of Box Plots. *The American Statistician*, *32*(1), 12–16. https://doi.org/10.2307/2683468

Merkel, W. (2015). *Nur schöner Schein? Demokratische Innovationen in Theorie und Praxis* (Nr. 80; OBS-Arbeitsheft). Otto Brenner Stiftung.

Schöttle, S. (2019). Politische Online-Partizipation von Frauen und Männern. In S. Schöttle (Hrsg.), *Politische Online-Partizipation und soziale Ungleichheit: Eine empirische Studie mit Gender-Fokus* (S. 1–26). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28154-0_1

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., & Agrusti, G. (2016). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 Assessment Framework*. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-39357-5

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., & Friedman, T. (2018). *Becoming Citizens in a Changing World: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-73963-2

Seidel, T. (2014). Angebots-Nutzungs-Modelle in der Unterrichtspsychologie. Integration von Struktur- und Prozessparadigma. *Zeitschrift für Pädagogik*, *60*(6), 850–866.

Tukey, J. W. (1977). *Exploratory data analysis*. Addison-Wesley Pub. Co.

5 Ausmaß und Formen von Beteiligung

Katharina Meusburger

In diesem Kapitel geht es um die Frage, wo und wie stark Jugendliche in der Schule mitbestimmen können. Wir untersuchen, wie Schülerinnen und Schüler bei schulischen Entscheidungen miteinbezogen werden, in welchen Bereichen der Schule Jugendliche partizipativ mitwirken können und in welchen Bereichen sie gerne stärker mitwirken würden. Die Analyse erfolgt auf der Datenbasis der repräsentativ angelegten Onlinebefragungen in den drei Bodenseeregionen Vorarlberg (AT), Ostschweiz (CH) und Baden-Württemberg (DE) (siehe Kapitel 3). Zur Erfassung der Beteiligung wurde bei der Fragebogenkonstruktion auf drei Studien (Abs et al., 2007; Fatke & Schneider, 2008; Wetzelhütter & Bacher, 2015) zurückgegriffen. Die Daten werden getrennt nach Regionen analysiert, um zu eruieren, inwieweit Jugendliche ihre Einflussmöglichkeiten in den untersuchten Ländern unterschiedlich erleben.

In einem ersten Schritt beschreiben wir, ob Schülerinnen und Schüler aus ihrer Sicht in der Schule mehr oder weniger Möglichkeiten der Mitbestimmung haben als im Freundeskreis, zuhause, in der Gemeinde oder in der Politik. Im zweiten Schritt wird gezeigt, wie Jugendliche den Entscheidungsprozess in ihrer Schule wahrnehmen, also ob beispielsweise ihre Meinung gefragt ist und sie auch eigene Lösungen einbringen können oder ob sie lediglich über die getroffenen Entscheidungen informiert werden. In einem dritten Schritt wird anhand von Beispielen aus den drei Bereichen Unterrichtsgestaltung und Klassenorganisation, extracurriculare Veranstaltungen sowie Belange der allgemeinen schulischen Organisation die Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern erfasst. Abschließend geht es im vierten Schritt um die Klärung, ob überhaupt ein Bedarf an Mitbestimmung vonseiten der Schülerinnen und Schüler in der Schule besteht, in welchen Bereichen der Bedarf, sich zu beteiligen, besonders hoch ist und wie sich dieser Bedarf von den Beteiligungsmöglichkeiten unterscheidet. Im abschließenden Fazit werden die einzelnen Bereiche zusammengeführt, und es erfolgt eine kurze Bestandsaufnahme der Partizipationsmöglichkeiten in der Schule.

5.1 Mitbestimmung im privaten, schulischen und öffentlichen Bereich

In der Adoleszenz, also zwischen der Kindheit und dem Erwachsensein, haben Jugendliche verschiedene Entwicklungsaufgaben zu bewältigen. Laut Hurrelmann und Quenzel (2019, S. 7) geht es dabei primär darum, in vier Bereichen eigenständig zu werden: Jugendliche erwerben ihre Eigenständigkeit erstens in der eigenen schulischen sowie beruflichen Qualifizierung, zweitens beim Aufbau von selbstgestalteten Beziehungen, drittens beim Umgang mit Konsumgütern und der Entwicklung einer eigenen Lebensweise sowie viertens in der Herausbildung eigener Werte und Einstellungen, um gesellschaftliche Entwicklungen mitgestalten zu können. Um eigenständig zu werden und die altersspezifischen Entwicklungsaufgaben zu bewältigen, werden Gestaltungs- und Freiräume benötigt. Nur so können Jugendliche selbst herausfinden, wo ihre eigenen Interessen liegen, was ihnen in einer Beziehung wichtig ist, wie sie ihre Freizeit selbst gestalten wollen und sich erholen können und welche Mitgestaltungsmöglichkeiten in ihrer Gemeinde sowie der Politik möglich sind.

Keupp (2008) spricht in diesem Kontext von Passungs- und Identitätsarbeit. Er argumentiert, dass eine Übernahme vorgefertigter Identitätspakete nicht mehr ausreicht, um in den gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnissen das eigene Leben erfolgreich gestalten zu können. Vielmehr geht es darum, Kompetenzen zu entwickeln, die die Jugendlichen zu einer Selbstorganisation ihres eigenen Lebens befähigen, die zum „Selbsttätigwerden" führen und eine „Selbsteinbettung" ermöglichen. Eine eigenständige Lebensgestaltung gilt es jedoch einzuüben, und hierfür sind Freiräume in der jugendlichen Lebenswelt nötig.

Zum Umgang mit der Freiheit müssen Kinder und Jugendliche laut Moser (2010, S. 90) erst von Erwachsenen „befähigt" werden. Erziehende stehen dabei vor der widersprüchlichen, aber typischen Herausforderung von pädagogischen Prozessen, die Selbständigkeit von Jugendlichen anzuerkennen, einzufordern und zu berücksichtigen, ohne diese dabei zu überfordern. Auch Coelen (2010) thematisiert als „Entwicklungstatsache", dass Jugendliche auf die Unterstützung der Erwachsenen angewiesen sind. Dennoch geht es laut Moser (2010) analog zu den Entwicklungsaufgaben nach Hurrelmann und Quenzel (2019) darum, Jugendlichen zunehmend eigene Entscheidungen abzuverlangen, etwa bei der Wahl von Freundinnen und Freunden, der Ausbildungsentscheidung, der Wahl von Freizeitaktivitäten, dem Kaufverhalten und anderem mehr.

Hier stellt sich nun die Frage, wie gut der Einbezug von Jugendlichen in privaten, schulischen und öffentlichen Bereichen gelingt, also ob Schülerinnen und Schüler Rahmenbedingungen vorfinden, die eine Mitbestimmung erlauben, die Eigenständigkeit zulassen und dadurch die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben und die Passungs- und Identitätsarbeit ermöglichen. Interessant ist

hier insbesondere die Rolle der Schule, die über eine lange Lebenszeitspanne die Lebenswelt von Jugendlichen prägt und die das Ziel einer Demokratiebildung bei den Schülerinnen und Schülern verfolgt (Ammerer, 2020).

Wir haben deswegen untersucht, wie Schülerinnen und Schüler ihre Mitgestaltungsmöglichkeiten im schulischen Bereich im Verhältnis zum privaten und öffentlichen Bereich einschätzen. Die Jugendlichen in den drei Bodenseeregionen wurden gefragt, wie sie alles in allem im Freundeskreis, zuhause, in der Schule, in ihrer Gemeinde und in der Politik mitbestimmen können. Die Befragten sollten einschätzen, ob sie „sehr wenig“, „wenig“, „teils-teils“, „viel“ oder „sehr viel“ mitbestimmen können. Die Fragen wurden in Anlehnung an die Bertelsmann-Studie zu Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Deutschland (Fatke & Schneider, 2008) formuliert.

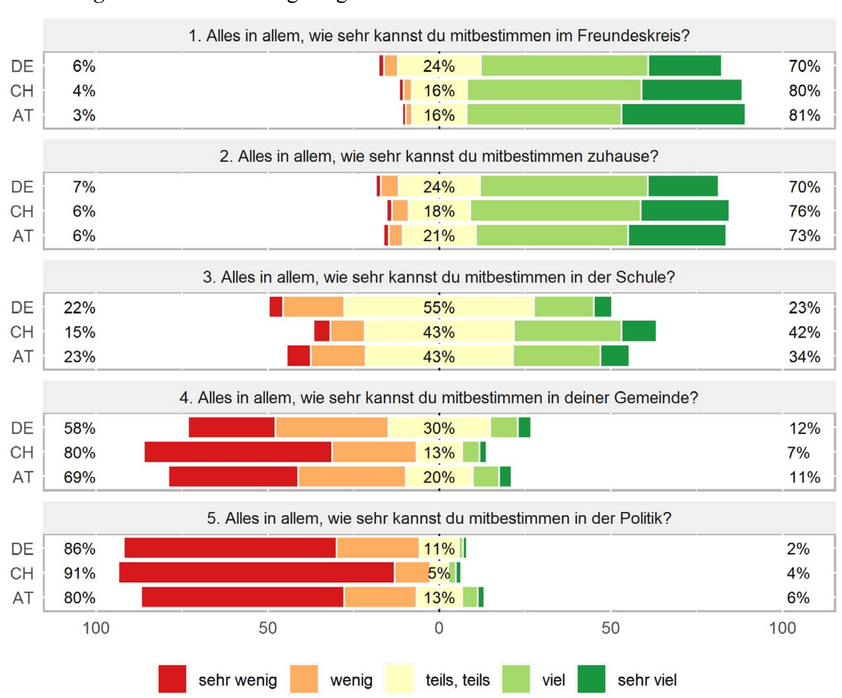
Die Analyse der Daten zeigt für alle drei Regionen das gleiche Muster (Abbildung 5.1). Die Mitbestimmungsmöglichkeiten im privaten Bereich sind am stärksten ausgeprägt. Im schulischen Feld liegen sie im Mittelfeld und im öffentlichen Raum werden sie als am wenigsten vorhanden wahrgenommen. In allen drei Regionen sind demzufolge die Gestaltungs- und Freiräume der Jugendlichen vor allem im privaten Bereich gegeben, seltener in der Schule und kaum im öffentlichen Raum.

Im Detail zeigt sich, dass im privaten Bereich, etwa im Freundeskreis oder der Familie, der Anteil an Schülerinnen und Schülern, die mitbestimmen dürfen, in allen drei Regionen sehr hoch ist. Die Länderunterschiede sind gering. So finden 81 Prozent der Schülerinnen und Schüler in Vorarlberg, 80 Prozent in der Ostschweiz und 70 Prozent in Baden-Württemberg, dass sie viel bis sehr viel im Freundeskreis mitbestimmen können. Sehr wenig bis wenig Mitbestimmungsmöglichkeiten im Freundeskreis sehen 6 Prozent der Befragten in Baden-Württemberg, 4 Prozent in der Ostschweiz und 3 Prozent in Vorarlberg. In Baden-Württemberg ist der Anteil derjenigen, die „teils, teils” bei der Mitbestimmung im Freundeskreis auswählten, mit 24 Prozent etwas höher als in Vorarlberg und der Ostschweiz mit jeweils 16 Prozent. Auch bei der Mitbestimmung zuhause sind die Angaben in den drei Regionen sehr ähnlich. Hier dürfen zwischen 70 Prozent der Jugendlichen in Baden-Württemberg, 73 Prozent in der Ostschweiz und 75 Prozent in Vorarlberg viel bis sehr viel mitbestimmen. Der Anteil derjenigen, die sehr wenig bis wenig mitbestimmen kann, liegt zwischen 6 und 7 Prozent.

Im Bereich Schule unterscheidet sich die wahrgenommene Mitbestimmungsmöglichkeit zwischen den Ländern. Haben in der Ostschweiz 42 Prozent das Gefühl, viel oder sehr viel mitbestimmen zu dürfen, sind es in Vorarlberg 34 Prozent und in Baden-Württemberg nur 23 Prozent. Sehr wenig bis wenig Mitbestimmung erleben 22 und 23 Prozent der Schülerinnen und Schüler aus Baden-Württemberg und Vorarlberg. Bei Jugendlichen in der Ostschweiz

geben nur 15 Prozent an, sehr wenig bis wenig in der Schule mitbestimmen zu dürfen. Bei den Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Schule wird die Kategorie „teils, teils" am häufigsten gewählt und hier mit 55 Prozent am ehesten von Schülerinnen und Schülern aus Baden-Württemberg, gefolgt von Jugendlichen aus der Ostschweiz und aus Vorarlberg mit je 43 Prozent.

Abbildung 5.1: Mitbestimmungsmöglichkeiten in unterschiedlichen Bereichen



Auch bezüglich der Mitbestimmung im öffentlichen Raum, etwa in Gemeinden und der Politik, unterscheiden sich die Ländergebnisse, wobei länderübergreifend von den jungen Menschen eher sehr wenig oder wenig Mitbestimmungsmöglichkeiten wahrgenommen werden. In der Gemeinde erleben Schülerinnen und Schüler aus Baden-Württemberg und Vorarlberg mit 12 und 11 Prozent Mitbestimmungsmöglichkeiten, gefolgt von der Ostschweiz mit 7 Prozent. Dem gegenüber sehen Befragte in der Ostschweiz 80 Prozent sehr wenig bis wenig Möglichkeiten, in der Gemeinde mitzugestalten. Bei den Jugendlichen in Vorarlberg sind es 69 Prozent, die eher keine Mitbestimmungsmöglichkeit in der Gemeinde verorten, bei denjenigen in Baden-Württemberg sind es 58 Prozent.

Mitbestimmung in der Politik allgemein wird von den Schülerinnen und Schülern noch weniger als auf Gemeindeebene als Möglichkeit wahrgenommen. Am ehesten sehen Befragte in Vorarlberg mit 6 Prozent viel bis sehr viel Mitbestimmungsmöglichkeit im allgemeinen politischen Bereich. In der Ostschweiz sind es 4 Prozent und in Baden-Württemberg 2 Prozent. Dem gegenüber meinen 80 Prozent der Jugendlichen in Vorarlberg, 86 Prozent in Baden-Württemberg und 91 Prozent in der Ostschweiz in der Politik sehr wenig oder wenig mitbestimmen zu können. Interessant ist an dieser Stelle der vergleichsweise geringe Länderunterschied. Denn für Vorarlberg könnte man eine deutlich höhere Zustimmung bei der Mitbestimmungsmöglichkeit in der Gemeinde und Politik erwarten, aufgrund der Tatsache, dass in Österreich die Altersbeschränkung für das aktive Wahlrecht 2007 auf das vollendete 16. Lebensjahr gesenkt wurde und 43 Prozent der befragten Jugendlichen zum Befragungszeitpunkt bereits 16 Jahre alt waren. Dabei gilt es ergänzend zu berücksichtigen, dass in Vorarlberg im Jahr 2020 in den entsprechenden Altersgruppen (14- bis 16- Jährige) jeweils etwa 14 Prozent als ausländische Staatsangehörige geführt werden (Statistik Austria, 2022; eigene Berechnung) und diese möglicherweise die Wahlberechtigung nur für Gemeinderats- und Europawahlen besitzen, nicht jedoch für Bundespräsidenten-, Nationalrats- und Landtagswahlen. In Deutschland und der Schweiz dürfen Jugendliche demgegenüber erst ab dem vollendeten 18. Lebensjahr wählen.

Für jede Region wurde ermittelt, ob ältere Jugendliche eher das Gefühl haben, in der Politik mitbestimmen zu können. Die Analyse zeigt, dass das Gefühl, in der Politik mitbestimmen zu können, in der Ostschweiz unabhängig vom Alter der Jugendlichen ist. In Baden-Württemberg zeigt sich ein schwacher Zusammenhang (Rangkorrelationskoeffizient nach Spearman rs = 0,18)[1], in Vorarlberg ein etwas stärkerer (rs = 0,27). Jugendliche in Vorarlberg kreuzen demzufolge bei der Frage „Alles in allem, wie sehr kannst du mitbestimmen in der Politik?“ die Antwortkategorie „sehr wenig“ mit zunehmenden Alter seltener an. 14-Jährige wählen zu 75 Prozent diese Ausprägung, 15-Jährige zu 70 Prozent, 16-Jährige zu 42 Prozent, 17-Jährige zu 34 Prozent. Das Gefühl, nicht in der Politik mitbestimmen zu können, nimmt demzufolge mit zunehmendem Alter eher ab als zu. Dennoch scheint auch die Wahlberechtigung mit 16 Jahren nicht auszureichen, damit Jugendliche das Gefühl haben, „sehr viel“ in der Politik mitbestimmen zu können.

1 In Abhängigkeit vom Skalenniveau der Variable wird bei ordinalskalierten Variablen der Rangkorrelationskoeffizient nach Spearman (rs) angeführt und bei metrischen Variablen der Korrelationskoeffizient nach Pearson (r).

Damit in weiterführenden Analysen, etwa in Kapitel 6, der private und der öffentliche Bereich als erklärende Faktoren in einer Modellrechnung eingesetzt werden können, werden zwei Skalenindizes über die Mittelwerte gebildet – einmal für die Mitbestimmungsmöglichkeiten im privaten und einmal für den öffentlichen Bereich. Die Skala zur „Mitbestimmung privat" (Cronbachs Alpha: 0,59) beinhaltet die zwei Angaben der Mitbestimmungsmöglichkeiten der Jugendlichen zuhause und im Freundeskreis. Auf der fünfstufigen Skala der wahrgenommenen Mitbestimmungsmöglichkeiten im privaten Bereich unterscheiden sich die Mittelwerte zwischen den drei Regionen kaum. Der Mittelwert liegt in Vorarlberg bei 4,04 mit einer Standardabweichung von 0,72, in der Ostschweiz bei 3,99 mit einer Standardabweichung von 0,71 und in Baden-Württemberg von 3,84 mit einer Standardabweichung von 0,72. Größere Unterschiede zeigen sich bei der Skala für die Mitbestimmung im öffentlichen Bereich (Mitbestimmung öffentlich) (Cronbachs Alpha: 0,75). Diese beinhaltet die zwei Einschätzungen zur Mitbestimmungsmöglichkeit der Schülerinnen und Schüler in der eigenen Gemeinde und in der Politik. Am häufigsten haben dabei Jugendliche in Deutschland noch das Gefühl, im öffentlichen Raum mitwirken zu können, mit einem Mittelwert von 1,92 auf einer fünfstufigen Skala und einer Standardabweichung von 0,81, ähnliche Werte hat Vorarlberg mit einem Mittelwert von 1,88 und einer Standardabweichung von 0,94. Mit etwas Abstand folgt die Ostschweiz mit einem Mittelwert von 1,55 und einer Standardabweichung von 0,81. Die Jugendlichen in der Ostschweiz haben demzufolge noch etwas seltener den Eindruck, im öffentlichen Raum mitwirken zu können.

Insgesamt zeigen sich im Hinblick auf die Bereiche, in denen Schülerinnen und Schüler mitbestimmen können, eher geringe Unterschiede zwischen den Regionen. Im privaten Bereich dürfen nahezu alle Schülerinnen und Schüler mitbestimmen, unabhängig in welcher Region sie an der Befragung teilgenommen haben. In der Schule können Jugendliche deutlich weniger mitbestimmen als im privaten Bereich; Jugendliche aus der Ostschweiz noch etwas häufiger als Jugendliche in Vorarlberg oder Baden-Württemberg. Im öffentlichen Bereich sind die Mitbestimmungsmöglichkeiten mit Abstand am geringsten. Die Mitbestimmungsmöglichkeiten der Jugendlichen im schulischen Bereich fallen also deutlich hinter denjenigen zurück, die ihnen zuhause und im Freundeskreis geboten werden.

Vergleicht man die von uns erhobenen Mitbestimmungsmöglichkeiten mit den Ergebnissen der Studie von Fatke und Schneider (2008) aus dem Jahr 2005 zur Mitbestimmungsmöglichkeiten von Jugendlichen in Deutschland, in der die Jugendlichen gefragt wurden: „Alles in allem, wie sehr kannst Du in Deiner Schule mitwirken?" ebenfalls mit fünf Antwortkategorien, so zeigt sich eine Erweiterung der Mitbestimmungsmöglichkeiten. In der Befragung aus dem Jahr 2005 gaben 15 Prozent der 12- bis 18-Jährigen an, viel oder sehr

viel in der Schule mitwirken zu können. In unserer Befragung in Baden-Württemberg gaben 23 Prozent an, viel oder sehr viel mitzubestimmen. Der Anteil liegt in Vorarlberg und der Ostschweiz dabei noch etwas höher. Ob dies auf eine tatsächliche Entwicklung hinweist oder ein Zufallsbefund ist, lässt sich nicht abschließend klären. Aus unseren Daten ist jedoch ersichtlich, dass die Möglichkeit der Mitbestimmung in der Schule häufiger angeführt wird als etwa die Möglichkeit, in der Gemeinde oder Politik mitzubestimmen.

5.2 Entscheidungsfindung an Schulen

Uns interessieren im Folgenden vor allem die Fragen, wie Mitgestaltung konkret an den Schulen praktiziert wird und wie die Entscheidungsprozesse an der Schule von Schülerinnen und Schülern wahrgenommen werden. Um Mitgestaltungsmöglichkeiten und Entscheidungsprozesse an Schulen abzubilden, wäre es am günstigsten, sämtliche Partizipationsmöglichkeiten im Schulkontext erfassen zu können. Allerdings findet der Einbezug von Schülerinnen und Schülern in den Schulalltag auf unterschiedlichen Ebenen statt und ist auch verschiedentlich ausgeformt. Schülerinnen und Schüler können beispielsweise im Klassenrat Probleme ansprechen oder eigene Lösungen finden, sie können Unterrichtsinhalte mitgestalten oder Unterrichtsthemen wählen, Klassenfahrten organisieren, Entscheidungen über die Gestaltung des Schulhofs treffen, diesen selbst gestalten und vieles andere mehr. All diese Bereiche abzubilden, einschließlich der Form, wie die Schülerinnen und Schüler in Prozesse und Entscheidungen involviert wurden, hätte jedoch den Rahmen unserer Untersuchung gesprengt. Daher haben wir den Fokus daraufgelegt, den Eindruck abzubilden, den Schülerinnen und Schüler insgesamt über die Entscheidungsfindung an ihrer Schule haben.

In unserer Fragebogenerhebung wurde für die Entwicklung der Items zur Entscheidungsfindung an Schulen auf die Stufenleiter von Hart Bezug genommen. Hart (1992) geht von unterschiedlich intensiven Beteiligungsniveaus der Kinder und Jugendlichen in öffentlichen Settings wie etwa der Schule aus, die sich in acht Stufen einteilen lassen. Nachfolgend werden diese Stufen kurz skizziert und ihre Operationalisierung in unserem Erhebungsinstrument erläutert. Die ersten drei Stufen stehen in der Hart-Leiter für Aktivitäten, die nach Hart (1992) nicht als tatsächliche Mitbestimmung gelten können. So stellt Stufe 1 eine vorgetäuschte Mitbestimmung dar, etwa wenn eine Befragung zwar der Form halber stattfindet, die Meinung der Befragten dann aber nicht weiter berücksichtigt wird. Auf Stufe 2 werden Entscheidungen ohne die Mitwirkung der Beteiligten gefällt. Auf Stufe 3 ist eine Beteiligung zwar möglich, jedoch ohne dass die Betroffenen umfassend informiert werden und ihnen so die Grundlage für eine informierte Entscheidungsfindung fehlt. Erst ab Stufe 4

kann mit Hart von einer wirklichen Beteiligung gesprochen werden, wobei hier nur detailliert informiert wird. Auf Stufe 5 können neben einer umfänglichen Information auch Meinungen geäußert werden, auf Stufe 6 stimmen die Beteiligten über verschiedene Vorschläge ab. Stufe 7 zielt auf die Eigeninitiative der Kinder und Jugendlichen ab, wobei die Beteiligten selbst tätig werden können. Auf der 8. Stufe geht es schließlich um eine unterstützte Eigeninitiative der Beteiligten, wobei die Kinder und Jugendlichen mitgestalten können und hierfür bedarfsgerechte Hilfe von Erwachsenen erhalten.

Basierend auf der von Hart entwickelten achtstufigen Partizipationsleiter formulierten Altrichter, Bacher, Langer, Gamsjäger und Wetzelhütter (Wetzelhütter & Bacher, 2015) acht Aussagen, um die Beteiligungsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe II mithilfe quantitativen Befragungen ermitteln zu können. Die Partizipationsleiter wurde so operationalisiert, dass jede Aussage eine Stufe der Hart-Leiter repräsentiert. Diese Skala bildet in der vorliegenden Studie die Grundlage für die Erfassung der Beteiligung an Schulen. Die Formulierungen der acht Aussagen wurde jedoch vereinfacht, da in unserer Befragung die Schülerinnen und Schüler jünger waren.

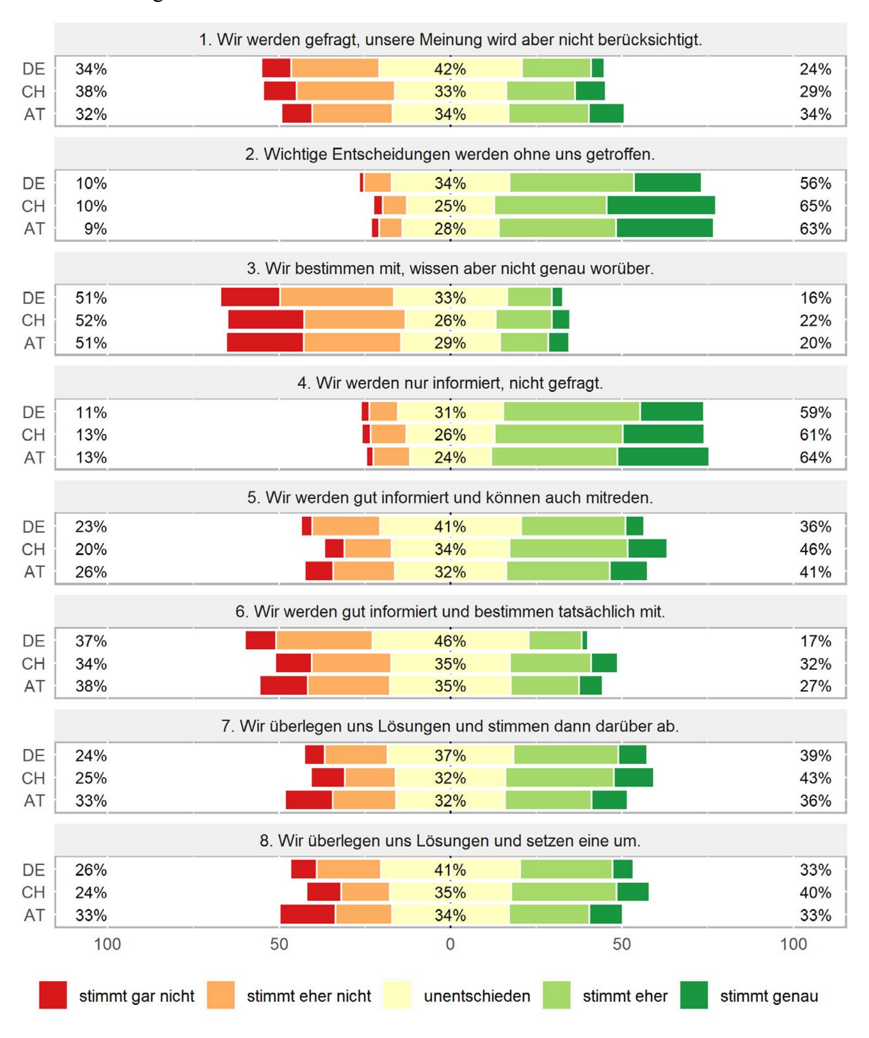
Mit der Einschätzung der einzelnen Aussagen soll herausgefunden werden, wie Entscheidungen an Schulen im Bodenseeraum getroffen werden und inwieweit sich Schülerinnen und Schüler daran beteiligen können. Die Frage lautet daher: „Wie werden Entscheidungen an deiner Schule getroffen?“ und kann für acht Aussagen in Anlehnung an die Partizipationsleiter auf einer fünfstufigen Skala beantwortet werden (siehe Abbildung 5.2).

Um die 1. Stufe der Partizipationsleiter abzubilden, konnten die Schülerinnen und Schüler in der Befragung die Aussage „Wir werden gefragt, unsere Meinung wird aber nicht berücksichtigt“ mit „stimmt gar nicht“, „stimmt eher nicht“, „unentschieden“, „stimmt eher“ bis „stimmt genau“ einschätzen. Damit soll abgebildet werden, wenn Jugendliche zwar formal an einer Befragung teilnehmen, sie jedoch nicht den Eindruck haben, damit die gefällte Entscheidung tatsächlich auch beeinflussen zu können. Die Analyse der erhobenen Daten zeigt für die Bodenseeregion, dass diese Vorgehensweise bei der Entscheidungsfindung an Schulen offenbar durchaus öfter praktiziert wird. Ein Drittel der Befragten stimmt hier gar nicht bis eher nicht zu, dass dieses Vorgehen in ihrer Schule eingesetzt wird, ein Drittel ist unentschieden und ein Drittel stimmt eher bis genau zu. Im Ländervergleich scheint diese Form der vorgetäuschten Mitbestimmung eine Umgangsmethode mit Schülerinnen und Schülern zu sein, die am häufigsten in Vorarlberg vorkommt, der Unterschied zwischen den Regionen ist allerdings ziemlich gering.

Die 2. Stufe der Hart-Leiter wird mit der Aussage „Wichtige Entscheidungen werden ohne uns getroffen“ erfasst. Auf dieser Stufe werden Entscheidungen ohne die Beteiligten getroffen, und dies kommt, wie unsere Ergebnisse

zeigen, aus Sicht der Schülerinnen und Schüler offenbar ziemlich häufig vor. 56 bis 65 Prozent stimmen hier eher bis genau zu, dass Entscheidungen an den Schulen ohne sie getroffen werden. Die Ausprägung „unentschieden“ wird von einem Viertel in der Ostschweiz bis zu einem Drittel in Baden-Württemberg gewählt. Bei der ablehnenden Haltung sind die Unterschiede zwischen den Ländern gering und liegen zwischen 9 und 10 Prozent.

Abbildung 5.2: Partizipationsleiter in Anlehnung an Hart – Wie werden Entscheidungen an deiner Schule getroffen?



Stufe 3 auf der Partizipationsskala wird mit der Einschätzung der Aussage „Wir bestimmen mit, wissen aber nicht genau worüber" abgebildet. Je nach Region stimmen 16 bis 22 Prozent der Schülerinnen und Schüler eher bis genau zu, dass sie zwar irgendwie mitbestimmen durften, ohne jedoch genau zu wissen, worum es eigentlich ging. Mitbestimmung ohne ausreichende Information findet dabei eher selten statt, denn zwischen 51 und 52 Prozent der Jugendlichen stimmen dieser Aussage eher nicht oder gar nicht zu. Die Unterschiede zwischen den Ländern sind dabei gering. In allen drei Regionen ist dieses Vorgehen bei der Entscheidungsfindung aus Schüler/innensicht eher unüblich.

Bei der 4. Stufe spricht Hart (1992) erstmals von Partizipation, da die Betroffenen zumindest so ernsthaft mitgedacht werden, dass sie Informationen erhalten. Eine Abstimmung oder gar Beteiligung ist auf dieser Stufe jedoch nicht angedacht. Zur Erfassung dieser Partizipationsstufe wird in unserer Studie die Aussage „Wir werden nur informiert, nicht gefragt" eingesetzt. Die Analyse zeigt, dass diese Partizipationsform im Bodenseeraum neben der Stufe 2 insgesamt die am häufigsten praktizierte ist. Hier stimmen 59 bis 64 Prozent der Schülerinnen und Schüler auf der fünfstufigen Skala eher bis genau zu, dass sie zwar informiert werden, sich bei der Entscheidung aber nicht beteiligen können. 11 bis 13 Prozent stimmen dieser Aussage eher oder gar nicht zu. Der Unterschied zwischen den Ländern ist bei Stufe 4 marginal.

Auf Stufe 5 werden die Schülerinnen und Schüler umfänglich informiert und können auch ihre Meinungen äußern. Um das Ausmaß dieses Vorgehens in den untersuchten Schulen zu ermitteln, wurde den Schülerinnen und Schülern die Aussage „Wir werden gut informiert und können auch mitreden" vorgelegt. Dass dieses Vorgehen eher bis genau stimmt, sagen 36 Prozent der Befragten aus Baden-Württemberg, 41 Prozent der Befragten aus Vorarlberg und 46 Prozent der Befragten aus der Ostschweiz. Hier zeigt sich ein Unterschied zwischen den Ländern. Jugendliche aus der Ostschweiz stimmen demzufolge etwas häufiger zu. Interessant ist hier, dass diese Differenz zwischen den Regionen nicht nur bei Stufe 5, sondern in allen drei nachfolgenden Stufen beobachtbar ist, allerdings unterschiedlich deutlich.

Stufe 6 geht bezüglich der Mitwirkungsmöglichkeit noch einmal über Stufe 5 hinaus. Hier werden die Schülerinnen und Schüler gut informiert und können dann nicht nur mitreden, sondern auch tatsächlich mitbestimmen. Erhoben wurde dies mittels der Aussage „Wir werden gut informiert und bestimmen tatsächlich mit". Die Ergebnisse zeigen, dass diese Form der Mitbestimmung eher selten praktiziert wird. Die Ablehnungen überwiegen hier die Zustimmungswerte besonders in Baden-Württemberg mit 37 zu 17 Prozent, etwas in Vorarlberg mit 38 zu 27 Prozent und kaum in der Ostschweiz mit 34 zu 32 Prozent.

Stufe 7 und 8 stehen für eigeninitiatives Handeln der Schülerinnen und Schüler. Hier werden zum Beispiel Projekte von Schülerinnen und Schülern eigeninitiativ durchgeführt und eventuell unterstützend von einer Lehrperson oder durch die Direktion begleitet. In der Befragung wurde aus Gründen der Einfachheit auf die Formulierung zurückgegriffen, „Wir überlegen uns eine Lösung und stimmen darüber ab“ (Stufe 7) und „Wir überlegen uns eine Lösung und setzen eine um“ (Stufe 8). Die Ergebnisse zeigen, dass beiden Aussagen etwas häufiger zugestimmt, als nicht zugestimmt wird. Der Aussage, Lösungen zu finden und darüber abzustimmen, um schulische Entscheidungen zu fällen, stimmen 36 Prozent in Vorarlberg, 39 Prozent in Baden-Württemberg und 43 Prozent in der Ostschweiz eher bis genau zu. Eher nicht bis gar nicht zugestimmt wird dieser Aussage von einem Viertel der Schülerinnen und Schüler in Baden-Württemberg und der Ostschweiz sowie von einem Drittel derjenigen in Vorarlberg. Geht es um die von Schülerinnen und Schülern entwickelten Lösungen und deren Umsetzung bei Schulentscheidungen, dann sehen 33 Prozent der Schülerinnen und Schüler in Baden-Württemberg und Vorarlberg sowie 40 Prozent derjenigen in der Ostschweiz diese Möglichkeit in ihrer Schule und stimmen der Aussage daher eher bis ganz zu. Dass diese Form der Mitbestimmung eher nicht oder gar nicht vorkomme, berichten etwa ein Viertel der Befragten aus der Ostschweiz und Baden-Württemberg sowie ein Drittel aus Vorarlberg. Auch hier zeigt sich, dass Schülerinnen und Schüler aus der Ostschweiz häufiger von tatsächlicher Mitbestimmung berichten als diejenigen aus den anderen beiden Regionen.

Zusammengenommen zeigen die Ergebnisse, dass Entscheidungen in der Schule häufig ohne die Beteiligung von Schülerinnen und Schülern stattfindet und sie über die getroffenen Entscheidungen im Anschluss informiert werden. Schaut man sich die Unterschiede zwischen den drei Regionen an, zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler in der Ostschweiz etwas häufiger in Entscheidungen einbezogen werden als in den anderen beiden Regionen. Die Unterschiede sind allerdings eher gering. Die hier verwendete Hart-Skala mit den acht Stufen einer möglichen Beteiligung liefert insgesamt einen guten Einblick, ob und wie Schülerinnen und Schüler bei schulischen Entscheidungen eingebunden werden. Die vorgestellten Ergebnisse legen den Schluss nahe, dass bei allen fünf echten Partizipationsmöglichkeiten von jungen Menschen in der Schule (Stufe 4 bis 8) noch erheblicher Spielraum für mehr Beteiligung besteht und sowohl das Mitreden und das Abstimmen als auch die Umsetzung eigener Initiativen stärker forciert werden könnten, und zwar in allen drei Bodenseeregionen.

Bei der Erstellung des Fragebogens war angedacht, aus den acht Aussagen der Hart-Leiter einen Index zur Ermittlung des Ausmaßes des Partizipationsgrads einer Schule zu bilden. Nach der Prüfung der vorliegenden Daten haben

wir davon abgesehen, da zwar die verschiedenen Beteiligungsformen in unterschiedlichem Ausmaß vorkommen, sich jedoch die Annahme einer stufenweisen Steigerung der Partizipationsmöglichkeiten mit den Daten nicht bestätigte. Die vorliegenden Ergebnisse verweisen darauf, dass es zwar in jeder Schule sehr verschiedene Formen von Partizipation gibt, die mal häufiger und mal weniger häufig praktiziert werden, die Beteiligungsform der unteren Stufen jedoch nicht Voraussetzung der Beteiligungsformen der höheren Stufen zu sein scheint. Um die Entscheidungsfindung auf den Ebenen Klasse, Unterricht und Schule besser verstehen zu können, haben wir deswegen in den vertiefenden Fallanalysen (siehe Kapitel 7–9) die verschiedenen Entscheidungsformen und Mitbestimmungsmöglichkeiten noch näher angeschaut. Es ist jedoch nicht nur wichtig zu wissen, wie Entscheidungen an Schulen zustande kommen, sondern auch zu verstehen, in welchen Bereichen sich Schülerinnen und Schüler in der Bodenseeregion in der Schule einbringen können. Daher wird nachfolgend untersucht, in welchen schulischen Bereichen Jugendliche häufig mitbestimmen können und in welchen Bereichen dies nur selten möglich ist.

5.3 Mitbestimmungsmöglichkeit an Schulen

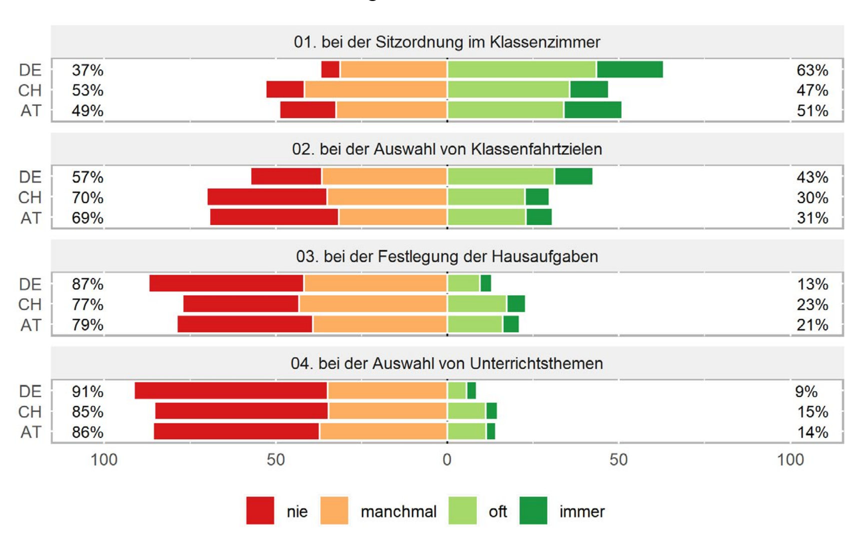
Schule als ein zentraler Lebensbereich von Schülerinnen und Schülern bietet sehr unterschiedliche Mitbestimmungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten. Nachfolgend wird anhand von Beispielen einiger zentraler Bereiche abgebildet, wo Schülerinnen und Schüler mehr Mitbestimmungsmöglichkeit erleben und wo sie kaum Gestaltungsmöglichkeiten sehen. Grundlage der hier verwendeten Fragen nach den Mitbestimmungsbereichen ist die Bertelsmann-Studie zu Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Deutschland (Fatke & Schneider, 2008) sowie die Begleitevaluation des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ (Abs et al., 2007).

Erhoben wurde, wie oft in den folgenden Bereichen in der Schule mitbestimmt werden kann. Antworten konnten die Befragten bei allen zehn Items entlang einer vierstufigen Antwortskala von „nie“, „manchmal“, „oft“ und „immer“. Diese ausgewählten Items zur Erhebung der Mitbestimmung an Schulen lassen sich in drei Bereiche gliedern: erstens den Bereich der Unterrichtsgestaltung und Klassenorganisation, zweitens den extracurricularen Bereich und drittens den Bereich der schulischen Organisation.

Im ersten Bereich Unterrichtsgestaltung und Klassenorganisation wird erfasst, wie häufig Schülerinnen und Schüler in der Schule bei der Sitzordnung im Klassenzimmer, der Auswahl von Klassenfahrtzielen, bei der Festlegung der Hausaufgaben und bei der Auswahl von Unterrichtsthemen mitbestimmen dürfen. Im Überblick zeigt die Analyse der Antworten, dass Schülerinnen und

Schüler vor allem dann mitbestimmen dürfen, wenn es um die Klassenorganisation geht, und seltener, wenn es sich um die Festlegung der Hausaufgaben oder die Gestaltung des Unterrichts handelt (Abbildung 5.3).

Abbildung 5.3: Mitbestimmungsmöglichkeiten bei Unterrichtsgestaltung und Klassenorganisation – Wie oft kannst du in den folgenden Bereichen in der Schule mitbestimmen?

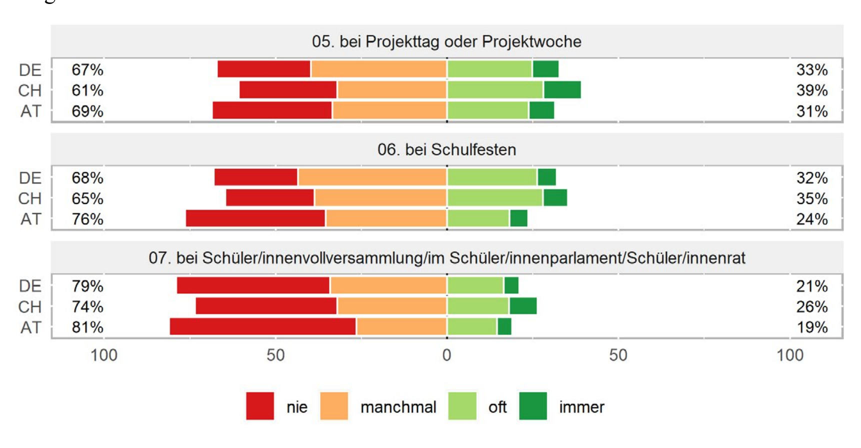


Am häufigsten mitbestimmen können die Jugendlichen bei der Sitzordnung in der Klasse. 63 Prozent der Schülerinnen und Schüler in Baden-Württemberg geben an, oft oder sogar immer die Sitzordnung mitbestimmen zu dürfen, in Vorarlberg und der Ostschweiz sind es etwa die Hälfte. Die Ziele der Klassenfahrten können ebenfalls vor allem in Baden-Württemberg von den Befragten mitgestaltet werden (43 Prozent). In Vorarlberg und der Ostschweiz können etwa 30 Prozent bei der Entscheidung, wohin es bei der Klassenfahrt geht, mitwirken. Noch seltener können sich die Jugendlichen bei der Festlegung der Hausaufgaben einbringen, in der Ostschweiz und Vorarlberg können dies gut ein Fünftel, in Baden-Württemberg etwa ein Achtel. Am wenigsten können die Jugendlichen bei der Auswahl von Unterrichtsthemen mitbestimmen. In Vorarlberg und der Ostschweiz bestimmen hier 15 Prozent der Schülerinnen und Schüler oft oder immer mit. In Baden-Württemberg sind es 9 Prozent. Wenn es um den Bereich der Unterrichtsgestaltung geht, können die Befragten demnach besonders selten mitbestimmen, dies gilt insbesondere für die Schülerinnen und Schüler in Baden-Württemberg. Über alle vier Aussagen hinweg gleichen sich die Ergebnisse in Vorarlberg und der Ostschweiz sehr.

Nur Baden-Württemberg weicht etwas ab, hier wurde Mitbestimmung bei der Klassenorganisation etwas häufiger genannt als in den beiden anderen Regionen, und Mitbestimmung im Unterricht war in Baden-Württemberg etwas seltener möglich.

Im zweiten Bereich geht es um die Beteiligung bei extracurricularen Angeboten, etwa der Mitbestimmung bei Projekttagen oder Projektwochen, bei Schulfesten sowie bei schulischen Vollversammlungen, Parlamenten oder Räten. Insgesamt zeigt die Analyse, dass der Unterschied zwischen den von uns hier exemplarisch abgefragten Möglichkeiten der extracurricularen Mitbestimmung nicht sehr groß ist. Am häufigsten können sich die Schülerinnen und Schüler bei Projekttagen oder Projektwochen beteiligen, am seltensten bei schulischen Vollversammlungen, Parlamenten oder Räten (Abbildung 5.4). Zwischen 31 Prozent der Jugendlichen in Vorarlberg und 39 Prozent in der Ostschweiz können bei Projekttagen oder Projektwochen mitbestimmen. An Schulfesten können sich 24 Prozent in Vorarlberg, 32 Prozent in Baden-Württemberg und 35 Prozent in der Ostschweiz beteiligen. In schulischen Gremien wie den Vollversammlungen oder Parlamenten bestimmen zwischen 19 Prozent in Vorarlberg und 26 Prozent in der Ostschweiz mit. Der Ländervergleich bei extracurricularen Angeboten zeigt, dass sowohl bei Projekttagen und Projektwochen, bei Schulfesten, als auch bei schulischen Vollversammlungen, Parlamenten oder Räten die Schülerinnen und Schüler in der Ostschweiz am ehesten Mitbestimmungsmöglichkeiten sehen. Jugendliche in Vorarlberg geben vergleichsweise selten an, hier mitbestimmen zu können, die Werte für Baden-Württemberg liegen dazwischen. Die Unterschiede zwischen den Regionen sind allerdings eher klein.

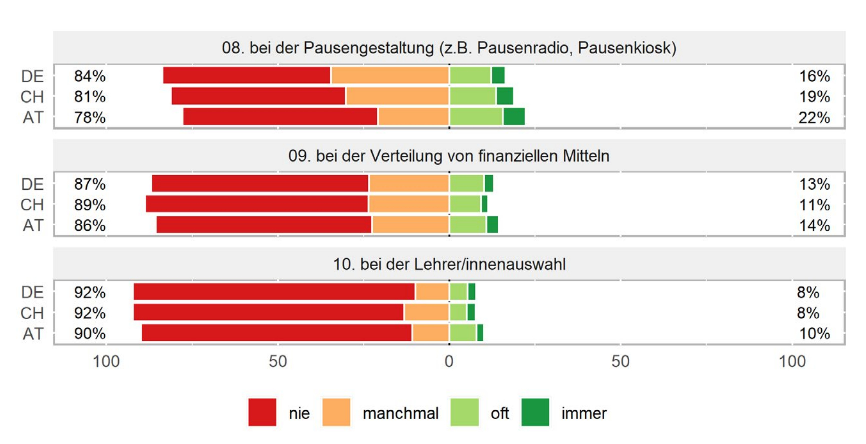
Abbildung 5.4: Extracurriculare Mitbestimmungsmöglichkeiten – Wie oft kannst du in den folgenden Bereichen in der Schule mitbestimmen?



Im dritten Bereich werden die Mitbestimmungsmöglichkeiten im Rahmen der schulischen Organisation anhand von drei ausgewählten Themen eruiert: erstens inwieweit Schülerinnen und Schüler bei der Pausengestaltung mitwirken können, zweitens ob sie zur Verteilung von finanziellen Mitteln befragt werden und drittens ob sie bei der Lehrer/innenwahl mitbestimmen dürfen. Die Ergebnisse zeigen für alle drei Themen sehr geringe Beteiligungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler. Am häufigsten können noch die Pausen mitgestaltet werden, und zwar von etwa einem Fünftel der Jugendlichen in der Ostschweiz und in Vorarlberg und einem Siebtel in Baden-Württemberg (Abbildung 5.5). Bei der Verteilung der finanziellen Mittel sind Schülerinnen und Schüler recht eingeschränkt in der Mitbestimmung, unabhängig davon, in welchem untersuchten Land sie die Schule besuchen. Dies gilt auch für die Lehrpersonenauswahl, hier können rund 90 Prozent keinen oder nur sehr wenig Einfluss nehmen.



Abbildung 5.5: Mitbestimmungsmöglichkeiten bei der schulischen Organisation – Wie oft kannst du in den folgenden Bereichen in der Schule mitbestimmen?



Ein Gesamtblick auf alle zehn abgefragten Items, ob und wie häufig eine Mitwirkung von Schülerinnen und Schülern möglich ist, zeigt, dass Mitbestimmung eher die Ausnahme als die Regel ist. Mit Ausnahme der Sitzordnung geben mindestens die Hälfte der befragten Schülerinnen und Schüler durchgehend an, nie oder nur manchmal in der Schule mitzubestimmen. Die Unterschiede zwischen den untersuchten Regionen sind dabei gering. Die Tendenz ist über alle drei Regionen im Bodenseeraum gleich. Am ehesten ist eine Mitbestimmung bei organisatorischen Belangen wie zum Beispiel bei der Sitzordnung möglich oder bei den eher selten stattfindenden Schulereignissen

wie Klassenfahrten, Projekttagen, Projektwochen oder Schulfesten. Sehr selten können die Schülerinnen und Schüler hingegen bei der Unterrichtsgestaltung oder der Schulorganisation mitbestimmen. Dieser Befund ist unabhängig von der Region, in der Jugendliche die Schule besuchen.

Ergänzend soll hier auf Studienergebnisse von Fatke und Schneider (2008) verwiesen werden, die die Sicht der Lehrpersonen mit der Sicht der Schülerinnen und Schüler auf die Beteiligungsmöglichkeiten an Schulen vergleichen. Dabei wird deutlich, dass die Lehrpersonen insgesamt die Beteiligungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler deutlich höher einschätzen, als diese dies selbst tun. Etwa schätzen die Schülerinnen und Schüler in dieser Befragung ihre Möglichkeiten, bei der Sitzordnung im Klassenzimmer die Meinung sagen oder mitbestimmen zu können, auf 77 Prozent, die Lehrpersonen meinen, dass 97 Prozent der Schülerinnen und Schüler ihre Meinung äußern oder auch mitbestimmen können. Bei der Auswahl von Unterrichtsthemen liegen die Einschätzungen der Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler sehr nahe beieinander, bei der Festlegung von Regeln im Unterricht divergieren die Einschätzungen am stärksten. Dies gilt es mitzuberücksichtigen, wenn Initiativen zur Förderung von Partizipation an Schulen geplant werden. Möchte man etwa eine Initiative starten, um Schülerinnen und Schüler mehr in die Gestaltung von Unterrichtsinhalten einzubinden, dann würde es sich lohnen, die Perspektive der Schülerinnen und Schüler wirklich zu berücksichtigen und ihnen auch Zeit zu geben, eigene Ideen zu entwickeln. Lehrpersonen sollten nicht davon ausgehen, dass ihre Perspektive den Perspektiven und Interessen der Schülerinnen und Schüler entspricht.

Für weiterführende Analysen wurde aus acht der zehn erfragten Bereiche ein Mittelwertindex gebildet. Diese Skala zur Mitbestimmung in der Schule (Cronbachs Alpha: 0,82) beinhaltet acht Beispielbereiche, in denen in der Schule mitbestimmt werden kann, beginnend mit der Wahl der Sitzordnung im Klassenzimmer, der Auswahl von Klassenfahrtzielen, der Beteiligung bei der Festlegung der Hausaufgaben, der Auswahl von Unterrichtsthemen, der Mitbestimmung bei Projekttagen sowie bei der Mitgestaltung von Schulfesten, der Teilnahme an Schüler/innenvollversammlungen bis hin zur Mitwirkung bei der Pausengestaltung. Nicht in der Skala enthalten sind die Angaben zur Mitbestimmung bei finanziellen Mitteln sowie zur Lehrpersonenauswahl, da eine Faktorenanalyse mit allen zehn Items zwei latente Dimensionen feststellte, ohne die beiden Items jedoch eine eindimensionale Faktorenstruktur ergab. Um eine eindimensionale Skala zu erhalten, wurden deswegen nur acht Items in die Skala Mitbestimmung in der Schule einbezogen.

Die Mittelwerte der Skala Mitbestimmung in der Schule unterscheiden sich kaum zwischen den drei Regionen. In Vorarlberg liegt der Durchschnittswert bei 1,93 mit einer Standardabweichung von 0,62. In der Ostschweiz und Baden-Württemberg liegt der Mittelwert jeweils bei 2,02, wobei die Standard-

abweichung in der Ostschweiz mit 0,57 eine etwas weitere Streuung angibt als in Baden-Württemberg mit 0,53.

Die Skala Mitbestimmung in der Schule ist nahezu unabhängig von den soziodemografischen Merkmalen der Schülerinnen und Schüler, die bereits im vorherigen Kapitel 4 besprochen wurden. Dabei zeigen sich keine Zusammenhänge mit dem Alter oder dem Geschlecht der Schülerinnen und Schüler, dem Anspruchsniveau der Schule, dem Bildungshintergrund der Eltern oder dem familiären Wohlstand. Nur Jugendliche mit Migrationshintergrund geben etwas häufiger an, in den verschiedenen schulischen Bereichen mitbestimmen zu können.

Die Bedingungen hinsichtlich der Wahrnehmung der Schule und der Lehrpersonen hängen jedoch schwach mit der Skala Mitbestimmung in der Schule zusammen. Wenn Schülerinnen und Schüler beispielsweise häufiger und in mehreren schulischen Bereichen mitbestimmen können, dann stufen sie auch den Demokratiegrad ihrer Schule höher ein (Korrelationskoeffizient $r = 0{,}23$), haben eine höhere Schulzufriedenheit ($rs = 0{,}15$) und nehmen die Lehrpersonen positiver wahr ($r = 0{,}21$). Das Gefühl, in der Schule mitbestimmen zu können, wird in diesem Fall durch das Verhalten der Lehrpersonen und die demokratischen Strukturen der Schule gefördert und führt zu einer höheren Schulzufriedenheit.

Nachdem gezeigt wurde, dass die Schülerinnen und Schüler in der Regel eher wenig Mitbestimmungsmöglichkeiten haben, stellt sich die Frage, ob sie denn überhaupt das Bedürfnis verspüren, sich in der Schule einzubringen. Daher wird nachfolgend ermittelt, ob und wenn ja, wo die Schülerinnen und Schüler gerne mitbestimmen würden, wo es also einen Bedarf für mehr Beteiligung gibt.

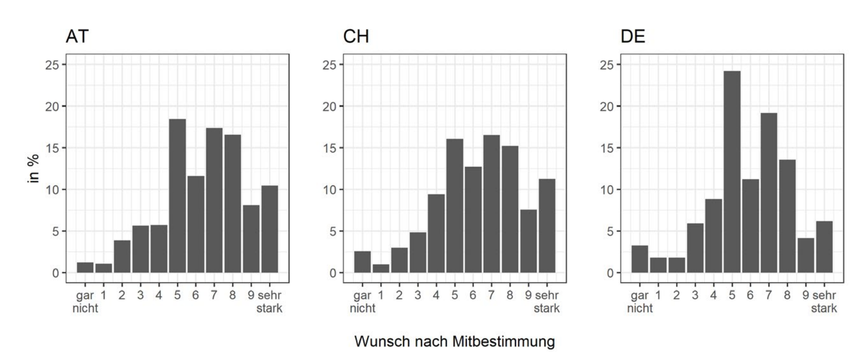
5.4 Bedarf an Beteiligung

In Anlehnung an die Untersuchung zur Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Deutschland der Bertelsmann-Stiftung (Fatke & Schneider, 2008) wurde der Wunsch nach Mitbestimmung mit einer hypothetischen Frage mit folgendem Wortlaut erfasst: „Wenn die Möglichkeiten zur Mitwirkung so wären, wie du es gerne hättest, wie stark würdest du dann mitwirken?“ Die Skala mit 11 Antwortmöglichkeiten von 0 „würde gar nicht mitwirken“ bis 10 „würde sehr stark mitwirken“ zeigt ein durchaus beachtliches Interesse an Mitbestimmung (Abbildung 5.6).

Der Mittelwert für Vorarlberg liegt bei 6,41 mit einer Standardabweichung von 2,30 und ist sehr nahe an dem von der Ostschweiz mit 6,33 und einer Standardabweichung von 2,41. In Baden-Württemberg liegt der Mittelwert mit 5,89

etwas darunter und die Standardabweichung beträgt 2,26. Diese Ergebnisse legen nahe, dass über die Hälfte der Schülerinnen und Schüler sich auch beteiligen würden, wenn es die Möglichkeit dazu gäbe.

Abbildung 5.6: Mitbestimmungsbereitschaft – Wenn die Möglichkeiten zur Mitwirkung so wären, wie du es gerne hättest, wie stark würdest du dann mitwirken?



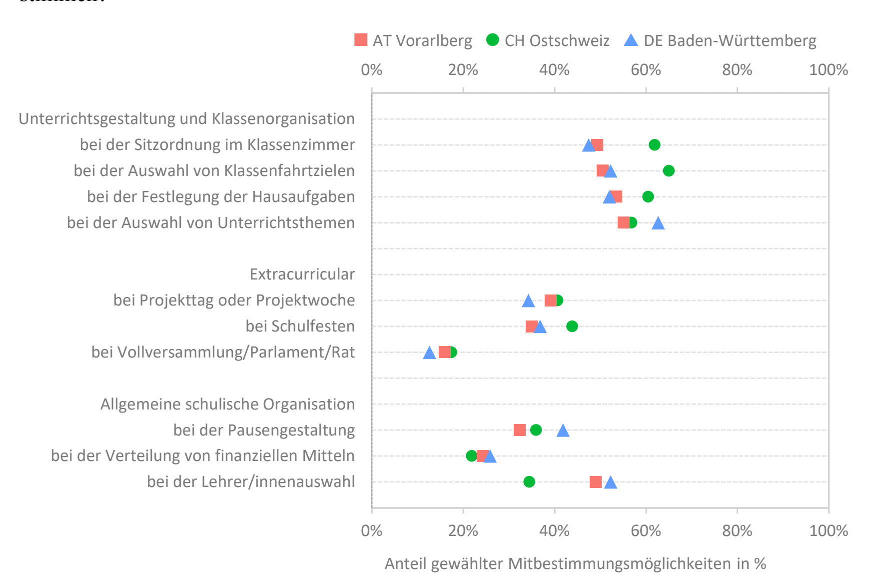
Zudem wurde gefragt, in welchen Bereichen die Schülerinnen und Schüler gerne mehr mitbestimmen würden: erstens bei der Unterrichtsgestaltung und Klassenorganisation, zweitens bei extracurricularen Angeboten und drittens bei der schulischen Organisation (Abbildung 5.7). Über alle drei Bereiche hinweg zeigt sich, dass das Interesse an Mitgestaltung am stärksten im Bereich Unterrichtsgestaltung und Klassenorganisation ausgeprägt ist. Insgesamt äußert etwa die Hälfte der Befragten Interesse, bei der Festlegung der Hausaufgaben, den Unterrichtsthemen, den Klassenfahrtzielen und bei der Sitzordnung im Klassenzimmer mitzugestalten. Das Mitbestimmungsinteresse ist insbesondere in der Ostschweiz ausgeprägt, vor allem bei der Sitzordnung und der Auswahl von Klassenfahrtzielen, bei denen 62 und 65 Prozent mitreden wollen.

Das Mitbestimmungsinteresse im extracurricularen Bereich, zum Beispiel bei Projekttagen oder Projektwochen und den Schulfesten mitzugestalten, liegt zwischen 34 Prozent (in Baden-Württemberg) und 44 Prozent (in der Ostschweiz). Das Interesse, bei Vollversammlungen, Parlamenten oder Räten mitzubestimmen, ist deutlich geringer und liegt zwischen 13 Prozent in Baden-Württemberg und 17 Prozent in der Ostschweiz.

Bezüglich der schulischen Organisation liegt das Mitbestimmungsinteresse eher in den Bereichen Lehrerinnen- und Lehrerauswahl und Pausengestaltung. Bei der Verteilung von finanziellen Mitteln zeigt nur etwa ein Viertel Mitbestimmungsinteresse, über drei Viertel der Jugendlichen finden dies nicht so relevant. Dieses Muster, dass sich Schülerinnen und Schüler vor allem für inhaltliche Fragen interessieren und weniger für Organisatorisches, zeigen

auch die Studienergebnisse von Coelen (2010). Kindern sind Mitbestimmungsmöglichkeiten besonders bei Angelegenheiten des sozialen Miteinanders wichtig, und sie wollen Probleme in der Klasse besprechen (Coelen, 2010). Weiterführende Informationen zu Möglichkeiten und Ausgestaltung von Mitbestimmungsmöglichkeiten auf Klassenebene sind in Kapitel 8 dargestellt. Auf Möglichkeiten der Mitbestimmung im Unterricht gehen wir in Kapitel 9 ein.

Abbildung 5.7: Bedarf an Beteiligung – In welchen Bereichen möchtest du mehr mitbestimmen?



Länderunterschiede hinsichtlich des Wunsches nach mehr Mitbestimmung zeigen sich am ehesten bei der Lehrer/innenauswahl, hier ist das Interesse der Schülerinnen und Schüler aus der Ostschweiz mit 34 Prozent am geringsten. In Vorarlberg und Baden-Württemberg wünscht sich etwa die Hälfte, in diesem Bereich mitbestimmen zu können. Einen Mitbestimmungswunsch bei der Pausengestaltung haben gut ein Drittel der Befragten, wobei dieser am ehesten in Baden-Württemberg mit 42 Prozent erwähnt wird und am seltensten in Vorarlberg mit 32 Prozent.

Insgesamt zeigt sich ein ausgeprägter Mitbestimmungswunsch im Bereich der Unterrichtsgestaltung und der Klassenorganisation. Ein vergleichsweise geringes Interesse besteht hingegen bei der Mitwirkung an repräsentativ demokratischen Angeboten wie Vollversammlungen, Parlamenten und Räten.

5.5 Möglichkeit und Wunsch der Mitbestimmung in der Schule

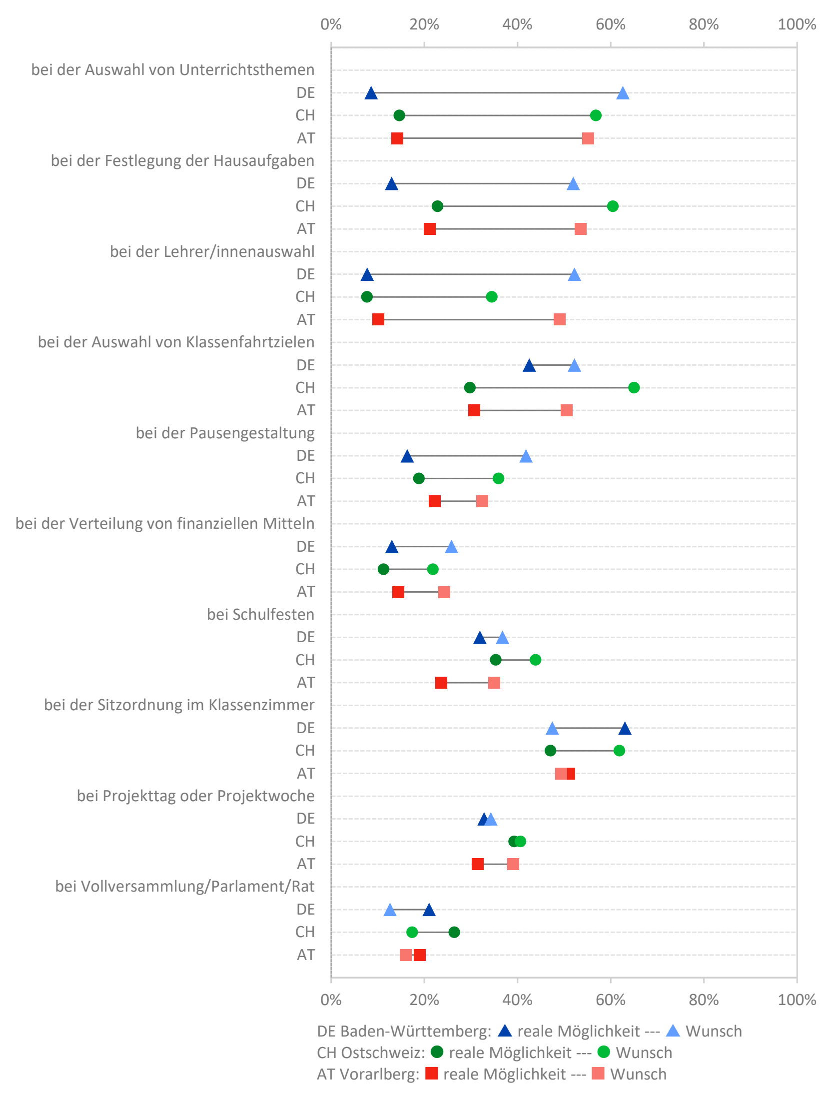
Interessant ist auch der Vergleich zwischen den Mitbestimmungsmöglichkeiten und dem Wunsch nach Mitbestimmung. Hierzu werden die Prozentanteile der Antwortmöglichkeiten „oft“ und „immer“ bei den aktuellen Mitwirkungsmöglichkeiten mit den Prozentanteilen des Mitbestimmungswunsches in jedem Beispielbereich verglichen und für jedes Land gesondert dargestellt. Dieser Vergleich der realen Mitwirkungsmöglichkeit mit dem Wunsch nach Mitbestimmung verdeutlicht, in welchen Bereichen die Diskrepanz zwischen Wunsch und Wirklichkeit besonders groß ist und in welchen Bereichen der Bedarf an Partizipation quasi bereits „gedeckt“ ist.

Ein erster Blick auf alle zehn erfragten Bereiche und deren Differenz zwischen Wunsch und realer Mitbestimmung zeigt eine sehr ähnliche Einschätzung der Schülerinnen und Schüler in allen drei Regionen. Besonders groß ist die Differenz im Bereich der Unterrichtsgestaltung und besonders gering im Bereich der repräsentativ demokratischen Angebote (Abbildung 5.8).

Die Beteiligungsmöglichkeiten in den Bereichen der Unterrichtsgestaltung, also beim Festlegen der Hausaufgaben und der Auswahl von Unterrichtsthemen, sind in allen drei Ländern relativ gering und liegen zwischen 9 und 23 Prozent. Das Interesse an Mitbestimmung ist hier, mit mindestens der Hälfte der Befragten, jedoch hoch. Die Differenz zwischen Mitgestaltungswunsch und realer Mitwirkung ist bei der Festlegung der Hausaufgaben und der Auswahl an Unterrichtsthemen mit 32 bis 54 Prozentpunkten besonders deutlich ausgeprägt, und zwar in allen drei Ländern. Schülerinnen und Schüler haben demzufolge ein starkes Interesse, beim alltäglichen Unterrichtsgeschehen stärker mitzuwirken.

Eine Mitwirkungsmöglichkeit bei der Wahl von Lehrpersonen ist nur in seltenen Fällen möglich, beispielsweise indirekt über die Wahl eines inhaltlichen oder fachlichen Schwerpunkts oder wenn in größeren Schulen Unterrichtsfächer von mehreren Lehrpersonen angeboten werden und die Schülerinnen und Schüler sich die Lehrpersonen aussuchen können. Denkbar wäre ergänzend, Schülerinnen und Schüler stärker in den Einstellungsprozess von Lehrpersonen zu involvieren, um dem Demokratiegedanken in der Schule mehr Rechnung zu tragen. Denn in der Regel wissen die Schülerinnen und Schüler sehr gut, was eine gute Lehrerin und einen guten Lehrer ausmacht. Allerdings sind hier bisher aufgrund gesetzlicher Bestimmungen den Gestaltungsmöglichkeiten der Schulen enge Grenzen gesetzt. Jedoch ist es für Schülerinnen und Schüler offenbar durchaus denkbar, hier zukünftig mehr mitentscheiden zu können. Wobei das Interesse besonders in Baden-Württemberg und Vorarlberg groß ist, in der Ostschweiz etwas geringer.

Abbildung 5.8: Differenz zwischen Mitbestimmungsmöglichkeit und Mitbestimmungswunsch



reale Möglichkeit = Prozentanteile der Antwortmöglichkeiten „oft“ und „immer“ auf die Frage: Wie oft kannst du in den folgenden Bereichen in der Schule mitbestimmen?
Wunsch = Prozentanteile der Antwortmöglichkeit „ja“ auf die Frage: In welchen Bereichen möchtest du mehr mitbestimmen?

Der Wunsch nach mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten bei der Auswahl von Klassenfahrtzielen ist besonders in der Ostschweiz ausgeprägt und weicht mit 35 Prozentpunkten von der realen Mitbestimmungsmöglichkeit ab, während diese Differenz in Vorarlberg mit 20 Prozentpunkten und in Baden-Württemberg mit 10 Prozentpunkten geringer ist. In Baden-Württemberg haben die Schülerinnen und Schüler eher das Gefühl, dass ihre Wünsche bei den Klassenfahrtzielen berücksichtigt werden. Anders ist dies im Bereich Pausengestaltung: Dort weicht bei Jugendlichen aus Baden-Württemberg der Wunsch mit 25 Prozentpunkten von den realen Möglichkeiten ab.

Das Interesse an der Mitwirkung bei der Verteilung von finanziellen Mitteln ist verglichen mit den anderen Bereichen eher gering. Die Differenz von der realen Mitbestimmung bei der Mittelvergabe zu den Wünschen ist in den Regionen etwa gleich hoch, wobei sich hier jeweils etwa jede/r Zehnte mehr Mitbestimmung wünscht als bisher möglich. Hingegen ist die Beteiligung an Schulfesten für Schülerinnen und Schüler interessanter und auch häufiger möglich. Die Diskrepanz zwischen der praktizierten Mitbestimmung bei Schulfesten und dem Mitgestaltungswunsch ist mit 11 Prozentpunkten in Vorarlberg am größten und mit 5 Prozentpunkten in Baden-Württemberg am geringsten.

Die Sitzordnung ist unter den erfragten Bereichen derjenige Bereich, in dem am häufigsten Beteiligung möglich ist. Insbesondere in Baden-Württemberg können fast zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler mitbestimmen, wer wo sitzt, und das Bedürfnis nach mehr Mitbestimmung ist hier entsprechend gering. In der Ostschweiz übersteigen die realen Möglichkeiten, bei der Sitzordnung mitzubestimmen, den Wunsch nach Mitbestimmung. In Vorarlberg liegen Wunsch und reale Möglichkeit nahe beieinander.

Der Einbezug der Schülerinnen und Schüler bei Projekttagen oder Projektwochen gelingt in der Ostschweiz und in Baden-Württemberg, hier entspricht quasi das Angebot der Nachfrage. In Vorarlberg könnten die Jugendlichen aus ihrer Sicht hingegen noch etwas stärker mit eingebunden werden.

Kaum einen Bedarf gibt es im Hinblick auf die Mitgestaltungsmöglichkeiten bei repräsentativ demokratischen Angeboten wie Vollversammlungen, Parlamenten und Räten. Von diesen Formen der Partizipationsmöglichkeit fühlen sich vergleichsweise wenige Jugendliche angesprochen. Das Bedürfnis, in diesem Bereich mehr mitzuwirken, ist eher gering. Die reale Mitwirkung übersteigt hier den Wunsch nach mehr Partizipation in allen drei Ländern.

Schon im vorherigen Abschnitt wurde deutlich, dass Schülerinnen und Schüler insbesondere dann einen Mitwirkungswunsch äußern, wenn es sich um alltägliche, sie betreffende Bereiche handelt, etwa bei der Gestaltung von Unterricht oder der Klassenorganisation. Wird nun untersucht, in welchen Bereichen der Wunsch und die tatsächlichen Mitbestimmungsmöglichkeiten

besonders weit auseinanderliegen, betrifft dies vor allem die Unterrichtsgestaltung und die Lehrpersonenwahl. Bei organisatorischen Dingen, etwa der Sitzordnung, werden Schülerinnen und Schüler bereits relativ stark eingebunden.

Insgesamt ähneln sich die Möglichkeiten und Wünsche der Schülerinnen und Schüler in allen drei Regionen ziemlich stark. Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler wäre bereit, sich mehr einzubringen, und würde dies vorwiegend in Bereichen tun, die den Schulalltag betreffen, insbesondere bei der Wahl von Unterrichtsthemen oder der Festlegung von Hausaufgaben.

5.6 Fazit zur Bestandsaufnahme

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse zu Ausmaß, Form und Bedarf an Beteiligung von Schülerinnen und Schülern in ihren Schulen ein recht konsistentes Bild über die drei Bodenseeregionen hinweg. Jugendliche erleben und berichten hauptsächlich von Mitbestimmungsmöglichkeiten im privaten Bereich. Im öffentlichen Kontext, also in Gemeinden und der Politik, sehen sie nur sehr geringe Partizipationsmöglichkeiten. Die Mitbestimmungsmöglichkeiten der Jugendlichen im schulischen Kontext liegen im Mittelfeld zwischen dem öffentlichen und privaten Bereich. In allen drei Regionen überwiegt jedoch eine Schulkultur, die Entscheidungen in der Regel ohne Schülerinnen und Schüler trifft und maximal über die Ergebnisse des Entscheidungsfindungsprozesses informiert. Nur selten werden Schülerinnen und Schüler in den Entscheidungsprozess miteinbezogen oder können gar selbst Lösungen einbringen. In der Ostschweiz ist diese Form der Entscheidungsfindung an Schulen jedoch etwas weiter verbreitet.

Bei einer Analyse der Mitbestimmungsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern in verschiedenen schulischen Bereichen zeigt sich, dass vor allem dort Mitbestimmung möglich ist, wo es um organisatorische Belange geht, etwa die Sitzordnung und die Entscheidung von Klassenfahrtzielen. Geht es um die Entscheidung von Unterrichtsthemen und die Festlegung der Hausaufgaben, differieren in allen drei Regionen die realen Möglichkeiten von dem Wunsch mitzuwirken sehr deutlich. Unsere Ergebnisse bestätigen damit die Ergebnisse von Coelen (2010). Partizipation ist demzufolge insbesondere dann von Schülerinnen und Schülern gewünscht, wenn es um inhaltliche Fragen geht und Angelegenheiten des sozialen Miteinanders betrifft.

Sollen hier mehr Möglichkeiten zur Partizipation geschaffen werden, gilt es zu berücksichtigen, dass sich die Sicht der Lehrpersonen auf die Mitbestimmungsmöglichkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler deutlich von deren Sicht unterscheiden kann (Fatke & Schneider, 2008). So haben Lehrende offenbar häufig den Eindruck, dass ihre Schülerinnen und Schüler viel mitbestimmen

dürfen, diese sehen dies jedoch anders. Möglicherweise liegt dies an den nicht kommunizierten Rahmenbedingungen. Die Schülerinnen und Schüler wissen beispielsweise nichts von ihren Möglichkeiten, wohingegen die Lehrperson meint, die Schülerinnen und Schüler hätten kein Interesse. Hinweise zum Einbezug der Schülerinnen und Schüler auf Klassenebene finden sich in diesem Band im Kapitel 8.

In allen drei Bodenseeregionen besteht nur wenig Mitbestimmungsinteresse vonseiten der Schülerinnen und Schüler, wenn es um finanzielle Angelegenheiten geht oder um repräsentativ demokratische Angebote im Schulkontext. Ob hier das Interesse durch mehr Partizipation in anderen Bereichen geweckt werden kann, lässt sich mit unseren Untersuchungsdaten nicht klären.

Die Bestandsaufnahme zur Entscheidungsfindung an Schulen und zu den Mitbestimmungsmöglichkeiten von Jugendlichen im schulischen Bereich verweisen auf ein erhebliches Partizipationspotenzial in der Sozialisationsinstanz Schule. Hier könnte der private Bereich als Vorbild dienen, denn hier erleben Jugendliche heute viel Raum zur Mitwirkung.

Literatur

Abs, H. J., Roczen, N., & Klieme, E. (2007). *Abschlussbericht zur Evaluation des BLK-Programms „Demokratie lernen und Leben“* (Nr. 19; Materialien zur Bildungforschung, S. 88). Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. https://www.pedocs.de/volltexte/2010/3123/pdf/MatBild_Bd19_D_A.pdf

Ammerer, H. (2020). Lernen, in einer (stets) neuen Welt zu leben: Demokratiebildung als Auftrag für alle Unterrichtsfächer. In R. Palmstorfer, M. Geelhaar, & H. Ammerer (Hrsg.), *Demokratie lernen in der Schule. Politische Bildung als Aufgabe für alle Unterrichtsfächer* (S. 15–29). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830991946 https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20502/pdf/Ammerer_Geelhaar_Palmstorfer_2020_Demokratie_lernen.pdf

Coelen, T. W. (2010). Partizipation und Demokratiebildung in pädagogischen Institutionen. *Zeitschrift für Pädagogik*, *56*(1), 37–52.

Fatke, R., & Schneider, H. (2008). *Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Konzeptionelle Grundlagen und empirische Befunde zur Mitwirkung junger Menschen in Familie, Schule und Kommune*. Bertelsmann Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Berichtsband_final_formatiert_2008.pdf

Hart, R. A. (1992). *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*. UNICEF, United Nations Children's Fund. https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf

Hurrelmann, K., & Quenzel, G. (2019). *Developmental tasks in adolescence* (1 Edition). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429452055-1

Keupp, H. (2008, 23. Februar). *Engagement und Teilhabe als Ressourcen der Identitätsgewinnung in spätmodernen Gesellschaften* [Vortrag]. Konferenz für Kinder- und Jugendarbeit des Fachbereiches Kinder und Jugendarbeit, Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau. http://www.ipp-muenchen.de/texte/keupp_hessen_08.pdf

Moser, S. (2010). *Beteiligt sein. Partizipation aus der Sicht von Jugendlichen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92149-5

Statistik Austria (2022, 22. August). *Datenbank STATcube. Bevölkerung zu Jahresbeginn ab 2002 (einheitlicher Gebietsstand 2022) Jahr nach Bundesland (NUTS 2-Einheit) und Staatsangehörigkeit Pol (Ebene +3) nach Fallzahl und Alter in Einzeljahren 2020.* https://statcube.at/statistik.at/ext/statcube/jsf/tableView/tableView.xhtml

Wetzelhütter, D., & Bacher, J. (2015). How to Measure Participation of Pupils at School. Analysis of Unfolding Data Based on Hart's Ladder of Participation. *Methods, data, analyses,* 9(1), 111–136. https://doi.org/10.12758/MDA.2015.004

6 Erwerb von Kompetenzen durch Partizipation

Sebastian Jungkunz

Die Grundlage des Buches bildet die Annahme, dass schulische Mitwirkungs- und Beteiligungsmöglichkeit individuelle Selbstwirksamkeit, demokratische Willensbildung und politische Partizipation fördern. In diesem Kapitel untersuchen wir deshalb nun zunächst, wie verbreitet individuelle Selbstwirksamkeit, demokratische Willensbildung und politische Partizipation sind. Im Anschluss daran wird der Einfluss von Beteiligungsmöglichkeiten auf diese Einstellungen und Haltungen dargestellt. Das Kapitel beschreibt zunächst unsere Ergebnisse im Hinblick auf die Folgen von Mitbestimmung für das Individuum im Sinne von Selbstwirksamkeit und Perspektivenübernahme anderer, die Folgen für die politische Selbstwahrnehmung, gemessen anhand politischem Interesse und politischer Kompetenz, sowie letztlich die Folgen für die Wahrnehmung der Gesellschaft anhand der Zufriedenheit mit der Demokratie, Haltung zu Autoritarismus, Kompromissbereitschaft und populistischer Einstellungen.

Dabei erfolgt zunächst eine deskriptive Darstellung der Ergebnisse einzelner Fragen sowie der Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Antwortverhalten in den einzelnen Ländern. Daran schließt sich jeweils ein Regressionsmodell an, welches die Auswirkungen von Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Schule, im privaten und öffentlichen Bereich, den Wunsch nach (mehr oder weniger) Mitbestimmung, den Demokratiegrad der Schule, die Zufriedenheit mit der Schule und die Zufriedenheit mit den Lehrpersonen enthält. Zusätzlich kontrollieren wir im Regressionsmodell für den Einfluss von Geschlecht, Alter, familiären Wohlstand (gemessen durch den Family Affluence Score), Migrationshintergrund, die Schulform[1], Bildung der Eltern[2] und das Land der

1 Aufgrund der unterschiedlichen Schulsysteme der drei Länder wurde nur nach hoher und niedriger Schulform unterschieden. Hohe Schulform umfasst für Deutschland das Gymnasium, für Österreich das Gymnasium und berufsbildende höhere Schulen, die mit der Matura abgeschlossen werden, und für die Schweiz die Sekundarstufe.

2 Die Bildung der Eltern wird gemessen durch den höchsten Bildungsgrad eines Elternteils. Dieser wurde anschließend kategorisiert, sodass nur zwischen Eltern mit Hochschulabschluss und anderen Abschlüssen unterschieden wird.

Erhebung[3]. Da man davon ausgehen kann, dass sich Schülerinnen und Schüler innerhalb einer Klasse ihren Einstellungen ähnlicher sind als Schülerinnen und Schüler zwischen zwei Klassen (Hox et al., 2017), schätzen wir Mehrebenenmodelle, in welchen die Schülerinnen und Schüler innerhalb von Schulklassen geclustert werden. Zur leichteren Interpretation und Vergleichbarkeit der Effekte wurden alle quasi-metrischen (kontinuierlichen) unabhängigen Variablen auf einen Wertebereich von 1 bis 5 kodiert.[4]

6.1 Mögliche Folgen von Mitbestimmung für die Individuen

Schule trägt nicht nur zur Wissensakkumulation bei, sondern vermittelt auch Fähigkeiten im Umgang mit Problemen sowie mit unseren Mitmenschen. Mitbestimmung kann dabei einerseits die Funktion erfüllen, Meinungen zu bilden, und andererseits dazu dienen, Meinungen auszutauschen. Insbesondere durch den Austausch von eigenen Meinungen mit anderen können Schülerinnen und Schüler die Interessen anderer wahrnehmen und ihre eigenen damit in Verbindung bringen. Auch lässt sich so kritisch diskutieren und unterschiedliche Meinungen lassen sich gegeneinander abwägen. Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Schule bieten demnach Anknüpfungspotenziale für die Entwicklung eigener Selbstwirksamkeit und die Wahrnehmung der Perspektiven anderer.

6.1.1. Zusammenhänge von Mitbestimmungsmöglichkeit und Selbstwirksamkeit

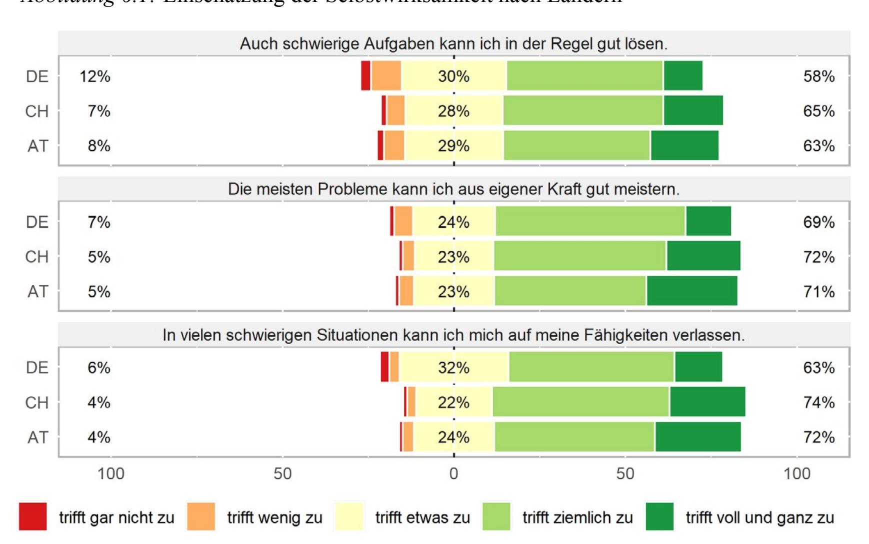
Insgesamt schätzen die Schülerinnen und Schüler in der Bodenseeregion ihre Selbstwirksamkeit als durchaus hoch ein (Abbildung 6.1). So antworten ca. zwei Drittel aller Befragten, dass sie auch schwierige Aufgaben in der Regel gut lösen können. Ein weiteres knappes Drittel stimmt der Aussage noch „etwas“ zu. Die Unterschiede im Antwortverhalten fallen zwischen den Ländern sehr gering aus, lediglich in Baden-Württemberg findet sich mit 12 Prozent ein leicht höherer Anteil an denjenigen, welche angeben, dass die Aussage wenig oder gar nicht auf sie zutrifft. Ein ähnliches Bild zeigt sich auch für die

3 Das Land der Erhebung wird in Form von Dummy-Variablen für Deutschland und die Schweiz mit aufgenommen. Die Effekte können somit als Unterschiede der abhängigen Variablen zum Niveau in Vorarlberg interpretiert werden.

4 Die Daten für Vorarlberg wurden nach Geschlecht und Schultyp gewichtet. Für die anderen beiden Regionen war eine Gewichtung aufgrund der Stichprobenziehung nicht möglich bzw. sinnvoll.

weiteren Fragen. So stimmen gut zwei Drittel aller befragten Schülerinnen und Schüler (voll und ganz) zu, dass sie die meisten Probleme aus eigener Kraft gut meistern können und dass sie sich auch in schwierigen Situationen auf ihre Fähigkeiten verlassen können. Nur ein Bruchteil von 4 bis 7 Prozent gibt an, dass dies wenig oder gar nicht auf sie zutrifft. Wiederum sind die Verteilungen über die Länder hinweg sehr ähnlich.

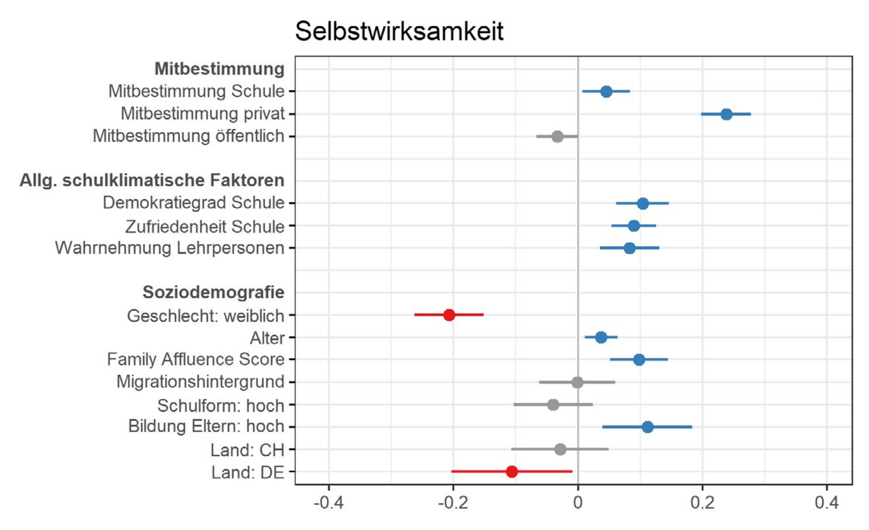
Abbildung 6.1: Einschätzung der Selbstwirksamkeit nach Ländern



Um einschätzen zu können, wie sich verschiedene Formen von Mitbestimmung sowie weitere schulische Faktoren wie der Demokratiegrad der Schule, die Zufriedenheit mit ihr sowie die Wahrnehmung der Lehrpersonen auf die Selbstwirksamkeit auswirken, wurde ein, wie oben beschrieben, Mehrebenenmodell gerechnet. Die abhängige Variable stellt dabei ein Mittelwertindex aus den drei Aussagen zur Selbstwirksamkeit dar. Die Effekte der kontinuierlichen unabhängigen Variablen in Abbildung 6.2 sowie in allen weiteren Mehrebenenmodellen können dahingehend interpretiert werden, dass eine Veränderung um eine Einheit die abhängige Variable, in diesem Fall die Selbstwirksamkeit, um den angegebenen Wert verändert. Für kategoriale Variablen bezieht sich der Wert dann auf den Unterschied in Bezug zur Referenzkategorie. Verändert sich also beispielsweise der Koeffizient zur Mitbestimmung im privaten Bereich um eine Einheit, etwa von „viel“ zu „sehr viel“ Mitbestimmung, so erhöht sich die geschätzte Selbst-

wirksamkeit um 0,24 Einheiten.[5] Für Mädchen liegt der Wert der Selbstwirksamkeit im Durchschnitt um etwa 0,21 Einheiten niedriger als für Jungen.

Abbildung 6.2: Schulische und außerschulische Prädiktoren der Selbstwirksamkeit



Anmerkung: Ergebnisse basieren auf einem Mehrebenenmodell ($N_{Individual}$=2385, N_{Klasse}=258, $R^2_{Individual}$=0.18, R^2_{Klasse}=0.43).[6] Angegeben sind die Effekte (b-Koeffizienten) der unabhängigen Variablen auf den Index der Selbstwirksamkeit [1;5] mit 95 %-Konfidenzintervallen.

Betrachtet man nun Abbildung 6.2 genauer, so fällt auf, dass der Grad schulischer Mitbestimmung eine leicht positive Auswirkung auf die Selbstwirksamkeit von Jugendlichen hat (b=0.05). Allerdings scheint die Mitbestimmung im privaten Bereich, also in der Familie und im Freundeskreis, eine deutlich größere Rolle zu spielen (b=0.24). Kann man also zuhause und im Freundeskreis mehr mitbestimmen, so vermittelt dies das Gefühl, dass die eigene Meinung wertvoll ist und erhöht die Wahrnehmung und Einschätzung der persönlichen

5 Um den maximalen Effekt einer quasi-metrischen unabhängigen Variablen zu ermitteln können diese einfach mit vier multipliziert werden. Dies entspricht einer Veränderung vom niedrigsten („sehr wenig“) zum höchsten Wert („sehr viel“) der Variable.

6 Die angegebenen R^2-Werte auf Individual- und Klassenebene beziehen sich auf die Verbesserung des Anteils der erklärten Varianz im Vergleich zum Nullmodell (siehe Raudenbush & Bryk, 2002, S. 74, 79). Im hier vorliegenden Modell können somit 16 Prozent der Varianz auf der Individualebene und 57 Prozent der Varianz auf der Kontextebene durch die Aufnahme der ins Modell aufgenommenen Variablen erklärt werden.

Kompetenzen, Probleme und schwierige Aufgaben aus eigener Kraft gut meistern zu können. Im Gegensatz dazu scheint die Mitbestimmung im öffentlichen Bereich, also in der Gemeinde und der Politik, keine Rolle zu spielen, da der Koeffizient nahezu den Wert null beträgt und zudem das Konfidenzintervall, also der Bereich statistischer Ungenauigkeit, den Wert null miteinschließt.

Auch die schulische Ebene scheint eine bedeutende Rolle zu spielen. Das Mehrebenenmodell zeigt einen Zusammenhang zwischen einer demokratischen Schulkultur und der Selbstwirksamkeit der Schülerinnen und Schüler. Zwar können wir auf Basis des gerechneten Modells nicht belegen, was hier die Ursache und was die Wirkung ist, aus unserer Sicht ist jedoch vor allem folgende die Interpretation einleuchtend: Vermittelt die Schule gewisse demokratische Werte wie Meinungsvielfalt, Fairness und Toleranz, so wirkt sich dies auch leicht positiv auf die Einschätzung der eigenen Fähigkeit aus (b=0.10). Gleiches gilt für die Zufriedenheit mit der Schule (b=0.09) und eine positive Wahrnehmung der Lehrpersonen hinsichtlich ihrer Fähigkeit, Schülerinnen und Schüler zu ermutigen, gerecht zu behandeln und gut vermitteln zu können (b=0.08).

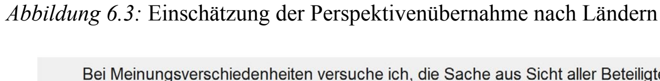
In Bezug auf die Kontrollvariablen in unseren Modellen zeigt sich zudem, dass Mädchen im Durchschnitt eine etwas geringere Selbstwirksamkeit aufweisen als Jungen (b= -0.21), während zunehmendes Alter (b=0.04), höherer familiärer Wohlstand (b=0.10) und ein hohes Bildungsniveau der Eltern (b=0.11) mit höherer Selbstwirksamkeit einhergehen. Keine Effekte zeigen sich für den Migrationshintergrund und die Schulform der Jugendlichen. Zudem existieren keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen Jugendlichen aus Vorarlberg und der Ostschweiz. Nur in Baden-Württemberg liegt die Selbstwirksamkeit im Durchschnitt etwas unter den anderen beiden Regionen (b= -0.11).

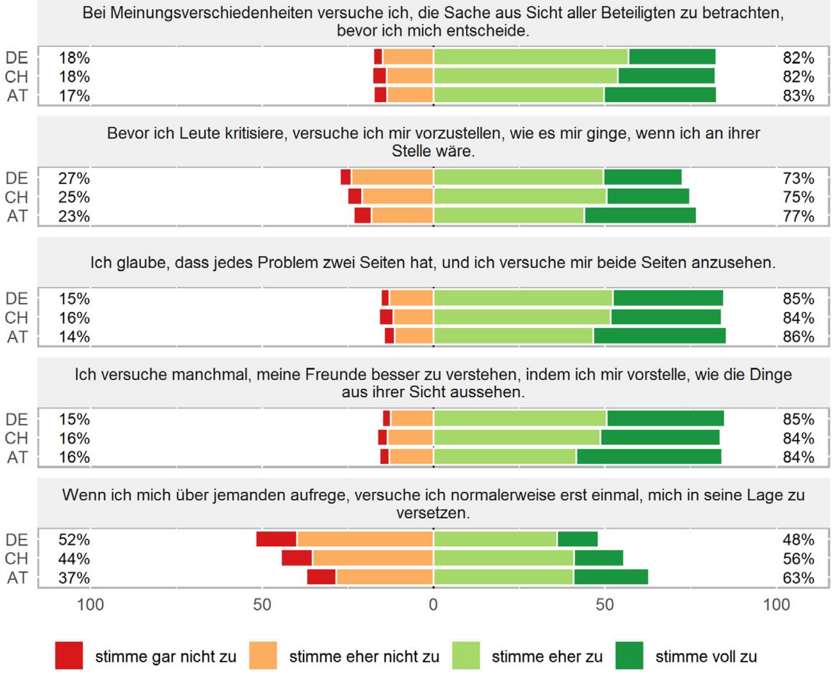
6.1.2 Zusammenhänge von Mitbestimmungsmöglichkeit und der Bereitschaft zur Perspektivenübernahme

Auch im Umgang mit ihren Mitmenschen zeigen sich die Schülerinnen und Schüler der Bodenseeregion ganz überwiegend verständnisvoll und emphatisch (Abbildung 6.3). So stimmen in etwa drei Viertel bis nahezu 90 Prozent aller Befragten zu, dass sie bei Meinungsverschiedenheiten zunächst die Sicht aller Beteiligten betrachten, bevor sie sich entscheiden, dass sie sich zunächst in andere Personen hineinversetzen, bevor sie sie kritisieren, dass sie versuchen, sich beide Seiten eines Problems anzusehen, und dass sie sich zur besseren Beurteilung in die Sicht ihrer Freunde versetzen. Lediglich ein kleiner Teil der Schülerinnen und Schüler (je nach Land etwa ein Sechstel bis ein Viertel) stimmt den Aussagen (eher) nicht zu. Insgesamt zeigt sich eine grundsätzlich hohe Bereitschaft zur Perspektivenübernahme sowie wenig Varianz zwischen den Ländern.

Betrachtet man jedoch die Einschätzung einer affektiven Situation, nämlich wenn man sich selbst über jemand aufregt, dann sind die Schülerinnen und Schüler deutlich weniger geneigt, sich in die Lage ihres Gegenübers hineinzuversetzen. Am deutlichsten zeigt sich dies in Baden-Württemberg, wo für etwas mehr als der Hälfte der Befragten ein solches Vorgehen nach eigenen Angaben (eher) nicht zutrifft. In der Ostschweiz und vor allem in Vorarlberg sind die Befragten in der Mehrheit auch bei affektiven Situationen emphatischer gestimmt. So befürworten gut die Hälfte (CH) bis knapp zwei Drittel (AT) die Aussage.

Abbildung 6.3: Einschätzung der Perspektivenübernahme nach Ländern

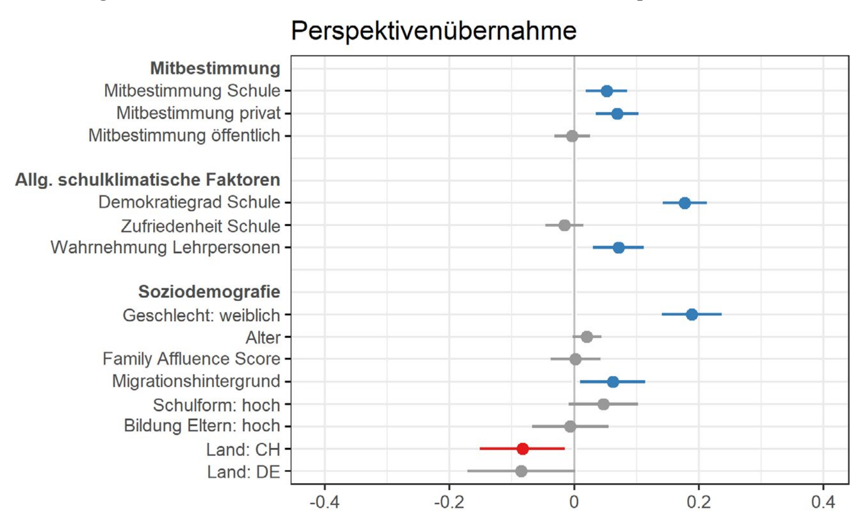




Betrachtet man die Einflussfaktoren auf den gebildeten Index der Perspektivenübernahme (Abbildung 6.4), so zeigt sich, dass sowohl schulische (b=0.05) als auch private Mitbestimmungsmöglichkeiten (b=0.07) einen leicht positiven Effekt auf die Bereitschaft, die Perspektive der anderen zu übernehmen, ausüben. Die Mitbestimmung im öffentlichen Bereich, in der Gemeinde oder der Politik, zeigt demgegenüber keine Auswirkungen. Anders sieht es bei den

allgemeinen schulklimatischen Faktoren aus. Hat man das Gefühl, dass die Schule Meinungspluralismus, Toleranz und Fairness vermittelt, so schlägt sich dies auch positiv in der Bereitschaft der Perspektivenübernahme gegenüber anderen nieder (b=0.18). Auch die Zufriedenheit mit den Lehrpersonen wirkt sich in unserem Modell positiv aus (b=0.07). Fühlt man sich also im Unterricht gerecht behandelt, respektiert und wahrgenommen, so überträgt sich dies auch auf die zwischenmenschliche Perspektivenwahrnehmung der Jugendlichen. Die Zufriedenheit mit der Schule scheint hier eher keine Rolle zu spielen, was vermutlich an der größeren Distanz zwischen der Schule als Institution und dem interindividuellen Verhalten liegt. Insgesamt zeigt sich, dass Mädchen einen höheren Grad der Perspektivenübernahme aufweisen als Jungen (b=0.19). Ebenso zeigen Jugendliche mit Migrationshintergrund eine etwas höhere Bereitschaft, sich in die Perspektive der anderen hineinzuversetzen, als Jugendliche ohne Migrationshintergrund (b=0.06). Keinen statistisch signifikanten Effekt zeigen in unserem Modell Alter, Wohlstand und Bildungsniveau der Eltern sowie die Schulform. Hinsichtlich der Länderunterschiede fällt zudem auf, dass die durchschnittliche Zustimmung zur Perspektivenübernahme in der Ostschweiz (b= -0.08) und Baden-Württemberg (b= -0.09) etwas niedriger ausfällt als in Vorarlberg.

Abbildung 6.4: Schulische und außerschulische Prädiktoren der Perspektivenübernahme



Anmerkung: Ergebnisse basieren auf einem Mehrebenenmodell ($N_{Individual}$=2358, N_{Klasse}=259, $R^2_{Individual}$=0.13, R^2_{Klasse}=0.47). Angegeben sind die Effekte (b-Koeffizienten) der unabhängigen Variablen auf den Index der Perspektivenübernahme [1;4] mit 95 %-Konfidenzintervallen.

6.2 Folgen für die politische Selbstwahrnehmung

Das politische Interesse ist einer der zentralen Faktoren der politischen Soziologie und der Partizipationsforschung und beeinflusst die Beteiligung am politischen Prozess, das Wissen über und das Verständnis von Politik, und damit letztendlich die Repräsentation der Bürgerinnen und Bürger im politischen Prozess. Politisches Interesse entsteht nicht erst kurz vor der nächsten Wahl, sondern bereits sehr früh im Leben, und es ist langfristig sehr stabil (Prior, 2019). Die Grundlagen für das Interesse am politischen Prozess werden schon in der Kindheit und vor allem durch das Elternhaus geprägt, während spätere sozioökonomische Einflussfaktoren wie das persönliche Einkommen nur wenig Einfluss darauf haben (vgl. auch Jungkunz & Marx, 2022). Es ist daher entscheidend herauszufinden, ob und wie sich schulische Mitbestimmungsmöglichkeiten auch auf das politische Interesse auswirken können. Denn die Politik kann offenbar eher wenig am politischen Interesse der Eltern[7] ändern, doch können schulische Rahmenbedingungen verbessert werden, um bei jungen Menschen den Zugang zu und das Verständnis von Politik zu fördern.

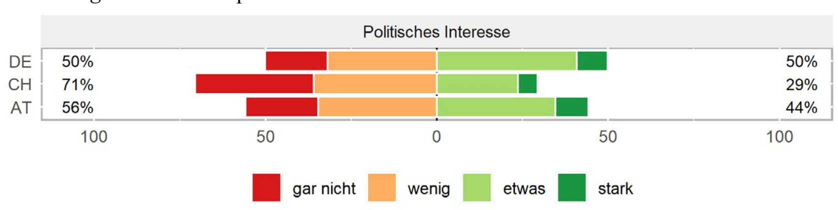
6.2.1 Zusammenhänge von Mitbestimmungsmöglichkeit und politischem Interesse

Schaut man sich die Ergebnisse unserer Befragung im Ländervergleich an, zeigen sich zunächst deutliche Unterschiede in der Verteilung des politischen Interesses innerhalb der Bodenseeregion (Abbildung 6.5). Während in Baden-Württemberg und mehr oder weniger auch in Vorarlberg in etwa die Hälfte der Schülerinnen und Schüler angibt, etwas oder starkes politisches Interesse zu haben, so geben dies in der Ostschweiz nur ca. 29 Prozent an. Dieser Unterschied ist umso erstaunlicher als dass die Schweiz die meisten Möglichkeiten der Mitbestimmung auf Kantons- und Bundesebene bietet. Offenbar erhöht die Möglichkeit der Teilhabe an direkter Demokratie im Erwachsenenalter nicht zwangsläufig das allgemeine politische Interesse von jungen Menschen. Auch die Senkung des Wahlalters in Österreich auf 16 Jahre scheint in diesem Zusammenhang nicht dazu zu führen, dass das

7 Man könnte auch argumentieren, dass die Politik Eltern generell entlasten könne, sodass mehr Zeit für die Beschäftigung mit politischen Themen sowie der Vermittlung politischer Sachverhalte an die Kinder bleibt. Da dies jedoch über den Rahmen des Projekts hinausgeht, können wir dies an dieser Stelle nicht weiterverfolgen.

Interesse an Politik bei Jugendlichen höher ist als in anderen Regionen (bspw. in Baden-Württemberg).[8]

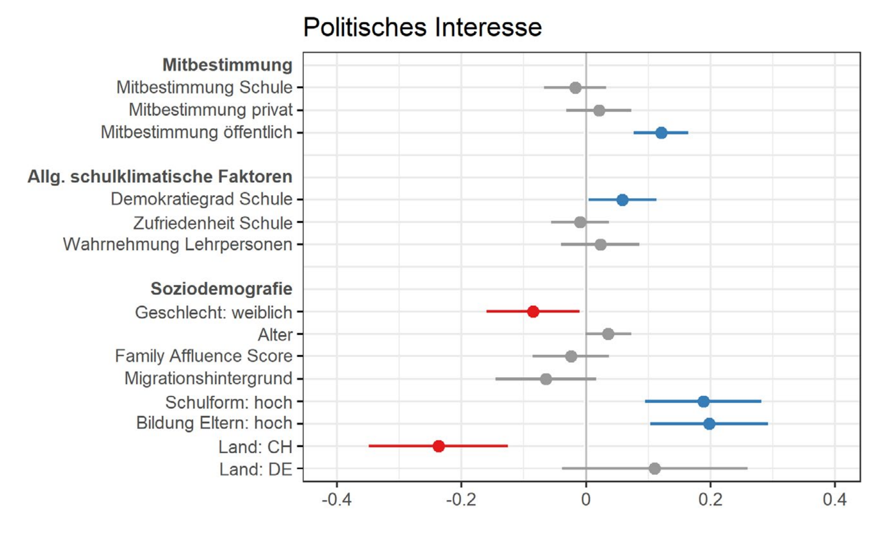
Abbildung 6.5: Grad des politischen Interesses nach Ländern



Auch hier haben wir wieder geprüft, ob und ,wenn ja, inwieweit das politische Interesse der befragten Schülerinnen und Schüler mit ihren Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Schule, im privaten und im öffentlichen Raum sowie mit dem Demokratiegrad der Schule, ihrer Zufriedenheit mit der Schule sowie mit der Wahrnehmung der Lehrpersonen zusammenhängt. Betrachtet man das Gesamtmodell (Abbildung 6.6), so muss man leider feststellen, dass in den von uns erhobenen Daten stärkere schulische Mitbestimmung nicht mit einem höheren politischen Interesse einhergeht. Entgegen unserer Erwartung führt eine gelebte Partizipation in der Schule nicht zu einem größeren Interesse an politischen Prozessen. Ähnliches gilt auch für die Mitbestimmung in der Familie und im Freundeskreis, hier sehen wir ebenfalls keinen statistischen Zusammenhang. Anders sieht es bei der Mitbestimmung im öffentlichen Bereich aus. Hat man das Gefühl, dass man sich in der Gemeinde und in der Politik einbringen kann, so erhöht sich in unserem Modell auch das allgemeine Interesse an Politik (b=0.12). Man sollte jedoch an dieser Stelle festhalten, dass es sich bei unseren Daten um eine Querschnittserhebung handelt und deswegen lediglich ein Zusammenhang festgestellt werden kann und kein kausaler Zusammenhang. Zwar scheint uns die Annahme theoretisch plausibel, dass das politische Interesse Jugendlicher durch aktive Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Gemeinde und in der Politik geweckt werden kann. Um das eher mäßige politische Interesse von jungen Menschen zu erhöhen, wäre es deswegen sinnvoll, die aktuellen und aktiven politischen Mitgestaltungsmöglichkeiten in den Wohnorten zu erhöhen. Allerdings könnte man umgekehrt auch argumentieren, dass sich Jugendliche mit politischem Interesse stärker in der Gemeinde beteiligen und ihre Beteiligungsmöglichkeiten aus diesem Grund dann als höher einschätzen.

8 Da ein Teil der Stichprobe in Vorarlberg bereits 16 Jahre oder älter ist, könnte man potenziell erwarten, dass die Wahlberechtigung für die Nationalratswahl 2019 zu einem höheren politischen Interesse unter Jugendlichen führt.

Abbildung 6.6: Schulische und außerschulische Prädiktoren des politischen Interesses



Anmerkung: Ergebnisse basieren auf einem Mehrebenenmodell ($N_{Individual}$=2432, N_{Klasse}=258, $R^2_{Individual}$=0.03, R^2_{Klasse}=0.48). Angegeben sind die Effekte (b-Koeffizienten) der unabhängigen Variablen auf das politische Interesse [1;4] mit 95 %-Konfidenzintervallen.

Allgemeine schulklimatische Faktoren scheinen für das politische Interesse nur zum Teil eine Rolle zu spielen. Positiv auf das politische Interesse unter Jugendlichen wirkt sich aus, wenn an der Schule demokratische Werte vermittelt werden (b=0.06). Die Zufriedenheit mit der Schule oder mit den Lehrpersonen haben jedoch in unserem Modell keinen Effekt auf die Veränderung des politischen Interesses. Schulische Faktoren scheinen damit weniger stark mit dem politischen Interesse zusammenzuhängen als Mitbestimmungsmöglichkeiten im öffentlichen Raum oder der Bildungsgrad der Eltern. Es ist hingegen durchaus plausibel, dass das Interesse an Politik nicht generell durch höhere Mitbestimmungsmöglichkeiten im Unterricht und an der Schule zunimmt, sondern zunächst konkret beispielsweise im Politik- oder Gemeinschaftskundeunterricht entwickelt werden sollte. Diese Überlegungen lassen sich jedoch anhand unserer Daten leider nicht weiter ausdifferenzieren. Zudem fällt auf, dass Mädchen seltener politisch interessiert sind als Jungen (b= -0.09). Der familiäre Wohlstand und das Alter zeigen keinen Einfluss auf das politische Interesse. Gleichwohl gehen sowohl der Besuch einer höheren Schulform (b=0.19) als auch ein höheres Bildungsniveau der Eltern oder eines Elternteils (b=0.20) mit einem stärkeren politischen Interesse einher. Insbesondere der Zusammenhang mit der besuchten Schulform könnte zudem ein Indikator dafür sein, dass weniger die

Möglichkeit zur schulischen Mitbestimmung einen Einfluss auf das Interesse auf Politik ausübt, sondern vielmehr politisches Interesse stärker durch thematische Zielsetzungen und Vermittlungen im Unterricht entwickelt werden kann, da der Politikunterricht an höheren Schulformen stundenmäßig einen größeren Stellenwert einnimmt. Länderunterschiede zeigen sich im Modell dahingehend, dass das durchschnittliche Interesse in der Ostschweiz (b= -0.24) etwas niedriger als in Vorarlberg und Baden-Württemberg ist.

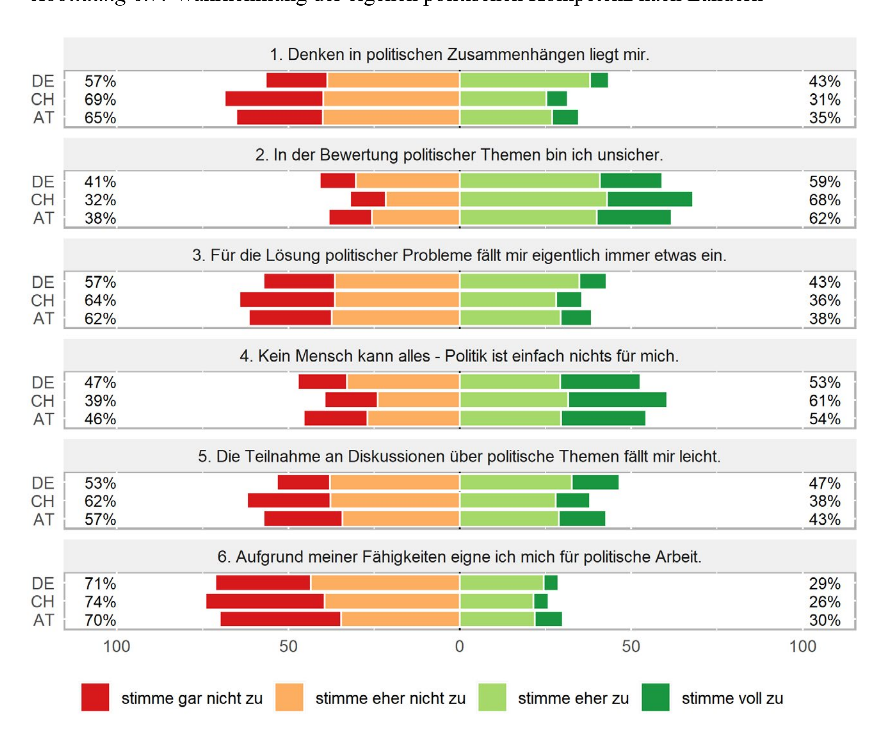
6.2.2 Zusammenhänge von Mitbestimmungsmöglichkeit und politischer Kompetenz

In einer Demokratie ist es nicht nur wichtig, dass die Bürgerinnen und Bürger sich für politische Prozesse interessieren, sondern dass sie politische Entscheidungen auch grundsätzlich rational nachvollziehen können (Achen & Bartels, 2017; Scharpf, 1998). Im Großen und Ganzen schätzen Jugendliche in der Bodenseeregion ihre Fähigkeit, Politik zu verstehen und sich damit zu beschäftigen jedoch als eher mittelmäßig bis gering ein (Abbildung 6.7). Insgesamt fällt auf, dass sich Jugendliche in Vorarlberg, trotz niedrigem Wahlalter und der Wahlberechtigung für Nationalratswahlen, nicht substanziell von Jugendlichen aus anderen Regionen hinsichtlich ihrer eingeschätzten politischen Kompetenz unterscheiden. Betrachtet man zunächst das intrinsische Verständnis von Politik, so fällt auf, dass lediglich ein Drittel aller Schülerinnen und Schüler in Vorarlberg und der Ostschweiz (eher) zustimmen, dass ihnen das Denken in politischen Zusammenhängen liegt. In Baden-Württemberg liegt der Anteil mit ca. 43 Prozent etwas darüber. Interessant ist zudem, dass der Anteil derjenigen, die hier voll zustimmen, sehr gering ist (deutlich unter 10 Prozent), während es einen erheblichen Anteil an Befragten gibt, die der Aussage gar nicht zustimmen (über 20 Prozent). Eine ähnliche Verteilung zeigt sich bei der Frage nach der Bewertung von politischen Themen. Etwa zwei Drittel aller Jugendlichen schätzen sich bei der Bewertung von politischen Themen als unsicher ein, wovon sich ein substanzieller Teil als sehr unsicher bezeichnet. Auch Lösungsansätze für politische Probleme zu finden, fällt knapp zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler schwer. Dieser Punkt wäre an sich im Alter der Jugendlichen in unserer Stichprobe (11 bis 16 Jahre) nicht verwunderlich, jedoch fügt er sich in das Gesamtbild des eher geringen Verständnisses von Politik ein.

Wechselt man die Perspektive zur aktiven Beschäftigung mit Politik, so zeigt sich ein geteiltes Bild. Etwas über die Hälfte aller Schülerinnen und Schüler stimmen (eher) zu, dass Politik nichts für sie ist. Auffällig ist zudem die Tatsache, dass ca. ein Viertel der Aussage sogar voll und ganz zustimmt. Einem Großteil fällt die Teilnahme an politischen Diskussionen (eher) schwer und nur etwa ein Viertel aller Schülerinnen und Schüler sieht sich selbst als

geeignet für politische Arbeit. Zusammen zeigen die verschiedenen Items, dass die Schülerinnen und Schüler der Bodenseeregion sich selbst nur sehr bedingt als in politischen Belangen kompetent einschätzen. Die Länderunterschiede sind bei der Einschätzung der eigenen Kompetenz eher gering. Die Ostschweiz zeigt eine leicht geringere Kompetenzeinschätzungen, was allerdings auch an dem etwas jüngeren Durchschnittsalter der Stichprobe liegen kann.

Abbildung 6.7: Wahrnehmung der eigenen politischen Kompetenz nach Ländern

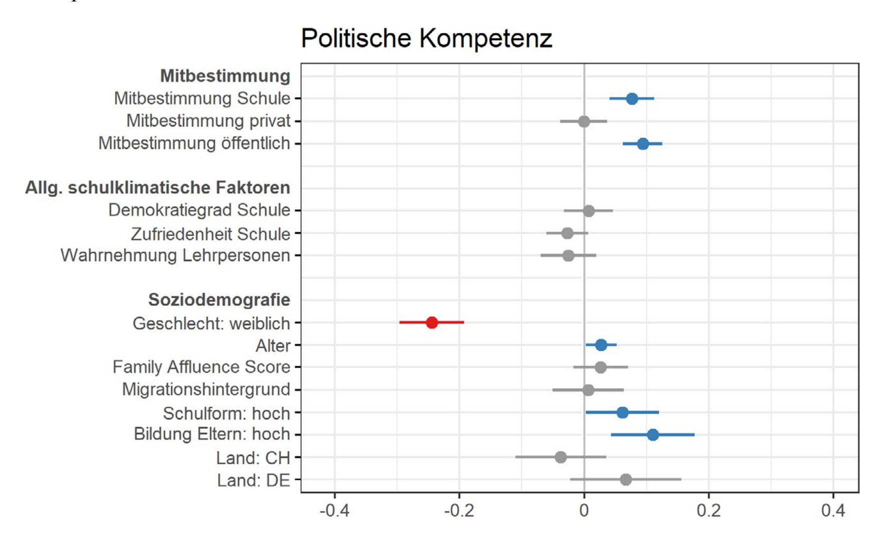


Im Gesamtmodell der Einflussfaktoren des Index der politischen Kompetenz (Abbildung 6.8) zeigt sich zunächst ein leicht positiver Effekt für die schulische Mitbestimmung (b=0.08).[9] Demnach erhöhen Mitbestimmungsmöglichkeiten an der Schule auch die persönliche Einschätzung, dass man sich mit Politik gut auseinandersetzen kann und/oder aktiv werden möchte. Vorhan-

9 Zur Bildung des Index wurden die Aussagen 2 und 4 in Abbildung 6.7 umgedreht, sodass höhere Werte auf dem Index auch höherer politische Kompetenz bedeuten.

dene Mitbestimmungsmöglichkeiten erhöhen also die selbst wahrgenommene politische Kompetenz, nicht jedoch das allgemeine Interesse an Politik. Eine mögliche Erklärung könnte sein, dass schulische Beteiligungsmöglichkeiten Schülerinnen und Schüler dahingehend fördern, dass sie sich zwar selbst mehr zutrauen und kompetenter einschätzen, dass ihr konkretes Interesse für Politik aber erst in den entsprechenden Unterrichtsfächern gelegt werden muss (siehe Ammerer et al., 2020). In ähnlichem Maße hat auch die Möglichkeit zur Mitbestimmung im öffentlichen Bereich einen positiven Effekt (b=0.09) auf die Wahrnehmung der politischen Kompetenz. Die Mitbestimmung im privaten Bereich zeigt keinen Einfluss.

Abbildung 6.8: Schulische und außerschulische Prädiktoren der eigenen politischen Kompetenz



Anmerkung: Ergebnisse basieren auf einem Mehrebenenmodell ($N_{Individual}$=2285, N_{Klasse}=256, $R^2_{Individual}$=0.06, R^2_{Klasse}=0.64). Angegeben sind die Effekte (b-Koeffizienten) der unabhängigen Variablen auf den Index der politischen Kompetenzwahrnehmung [1;4] mit 95 %-Konfidenzintervallen.

Allgemeine schulklimatische Faktoren spielen in unserem Modell für die politische Kompetenzwahrnehmung keine Rolle. Weder die Vermittlung demokratischer Werte an der Schule noch die Zufriedenheit mit der Schule oder mit den Lehrpersonen haben einen nennenswerten Effekt auf die Wahrnehmung der politischen Kompetenz. Bislang zeigen die Ergebnisse somit, dass die allgemeinen schulischen Faktoren eher einen positiven Umgang miteinander

fördern, während sich Mitbestimmungsmöglichkeiten offenbar eher auf politische Aspekte auswirken. Mädchen stufen sich erneut als weniger politisch kompetent ein (b= -0.24), und mit steigendem Alter nimmt auch die wahrgenommene Kompetenz etwas zu (b=0.03). Keine Effekte finden sich für familiären Wohlstand und Migrationshintergrund. Jedoch ist die Selbsteinschätzung der politischen Kompetenz unter Jugendlichen höherer Schulformen (b=0.06) und aus Haushalten mit höherem elterlichem Bildungsniveau durchschnittlich etwas höher (b=0.11). Zwischen den Regionen zeigen sich keine nennenswerten Unterschiede in der Kompetenzwahrnehmung.

6.3 Folgen für die Wahrnehmung der Gesellschaft

In einem letzten Schritt betrachten wir die Auswirkungen von Mitbestimmung auf die Wahrnehmung der Gesellschaft. Wie bereits in Kapitel 2 erläutert, wird die Demokratiebildung als Aufgabe der Schule und der entsprechenden Unterrichtsfächer angesehen. Die Frage, ob Mitbestimmungsmöglichkeiten demnach mit einem positiveren Empfinden gegenüber dem demokratischen System einhergehen, ist somit zentral für die Beurteilung der politischen Bildung. Im Folgenden betrachten wir daher drei zentrale Aspekte, die für den gesellschaftlichen Zusammenhalt und den Bestand des politischen Systems zentral sind: (1) die Zufriedenheit mit der Demokratie, (2) demokratische Grundüberzeugungen im Sinne von Kompromissbereitschaft und Autoritätsvorstellungen und (3) populistische Einstellungen.

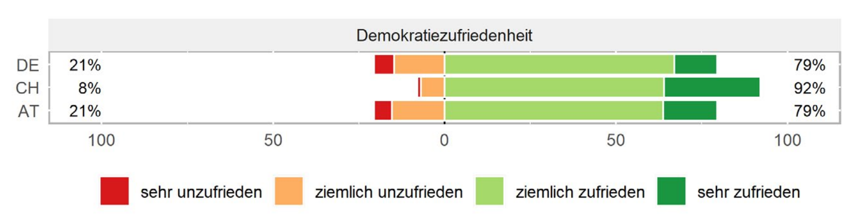
6.3.1 Zusammenhänge von Mitbestimmungsmöglichkeit und Zufriedenheit mit der Demokratie

Die Zufriedenheit mit der Demokratie gilt allgemein als einer der stärksten Gradmesser für die Unterstützung des politischen Systems (siehe Easton, 1975, 1976). Auch wenn sich ein klares Verständnis von Demokratie und ihrer Funktionsweise erst im Laufe der Sozialisationsphase Jugend entwickelt, so ist es dennoch von Bedeutung, wie Kinder und Jugendliche das aus ihrer Sicht diffuse Konzept der Demokratie einschätzen.

In der Bodenseeregion finden wir glücklicherweise eine sehr starke und ausgeprägte allgemeine Zufriedenheit mit der Demokratie (Abbildung 6.9). Jugendliche in Vorarlberg und Baden-Württemberg sind jeweils zu ca. 80 Prozent ziemlich oder sehr zufrieden mit der Demokratie, der Anteil der (sehr) zufriedenen Jugendlichen in der Ostschweiz liegt sogar bei über 90 Prozent. Dies ist umso bemerkenswerter, als dass die dortigen Schülerinnen und Schüler eigentlich ein geringeres Interesse an Politik gezeigt hatten. Eventuell ist

das geringe Interesse jedoch auch ein Ausdruck der großen Zufriedenheit mit der vorhandenen Politik, denn wenn alles bestens ist, hat man vielleicht kein Bedürfnis, etwas zu ändern. Auffällig ist jedoch, dass ca. 16 Prozent der Jugendlichen mit „weiß nicht" antworteten (nicht in der Abbildung aufgeführt). Dies könnte andererseits darauf hindeuten, dass ein Desinteresse an Politik auch mit einer geringeren Wichtigkeit der Demokratie einhergeht.

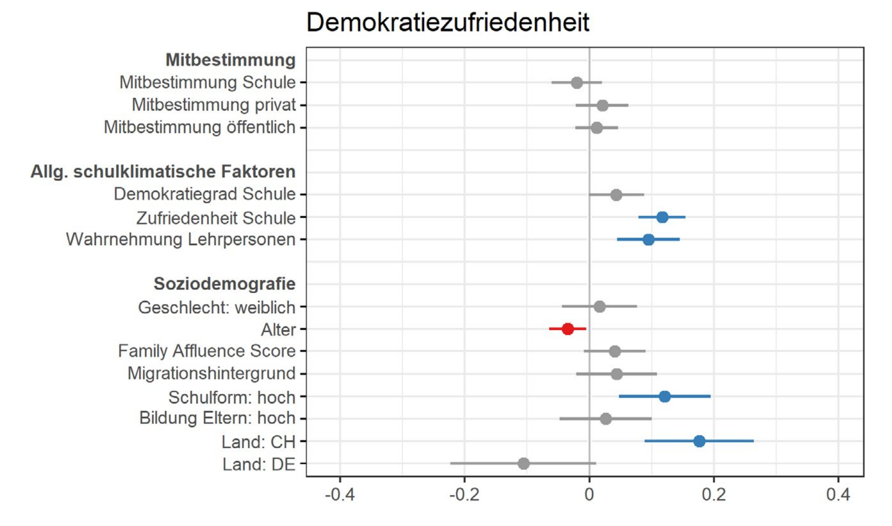
Abbildung 6.9: Grad der Demokratiezufriedenheit nach Ländern



Eine generell hohe Zufriedenheit mit der Demokratie ist zwar politisch sehr wünschenswert, bei unseren statistischen Berechnungen führt die schiefe Verteilung hingegen dazu, dass wir im Gesamtmodell zunehmend *Deckeneffekte* finden. So besteht durch die sehr hohe Zustimmung nur wenig Varianz, welche durch weitere Faktoren im Modell aufgeklärt werden könnte. Dies könnte der Grund sein, dass wir im Modell keinen Einfluss von schulischen Mitbestimmungsmöglichkeiten auf die Zufriedenheit mit der Demokratie finden (Abbildung 6.10). Jedoch zeigen unsere Berechnungen, dass allgemeine schulklimatische Faktoren einen Einfluss haben. So tragen die Zufriedenheit mit der Schule und dem Schulalltag (b=0.12) und die positive Wahrnehmung der Lehrpersonen (b=0.09) zu einer größeren Zufriedenheit mit der Demokratie bei. Für den Demokratiegrad der Schule zeigt sich kein Effekt.

Im Hinblick auf die Kontrollfaktoren finden sich keine Unterschiede nach Geschlecht oder Migrationshintergrund. Auch die elterliche Bildung scheint hier keine nennenswerte Rolle zu spielen. Das Alter zeigt einen leicht negativen Effekt (b= -0.03); mit zunehmendem Alter geht die Zufriedenheit mit der Demokratie etwas zurück. Der Besuch einer höheren Schulform geht demgegenüber mit einer höherer Demokratiezufriedenheit einher (b=0.12). Bei den Regionen finden wir im Durchschnitt eine etwas höhere Zufriedenheit unter Ostschweizer Jugendlichen (b=0.18) als in Vorarlberg und in Baden-Württemberg.

Abbildung 6.10: Schulische und außerschulische Prädiktoren der Demokratiezufriedenheit



Anmerkung: Ergebnisse basieren auf einem Mehrebenenmodell ($N_{Individual}$=1991[10], N_{Klasse}=254, $R^2_{Individual}$=0.09, R^2_{Klasse}=0.53). Angegeben sind die Effekte (b-Koeffizienten) der unabhängigen Variablen auf die Demokratiezufriedenheit [1;4] mit 95 %-Konfidenzintervallen.

6.3.2 Zusammenhänge von Mitbestimmungsmöglichkeit und demokratischen Werten

Wechselt man nun die Perspektive zur demokratischen Praxis, so fällt auf, dass bei den von uns befragten Jugendlichen die grundsätzliche Kompromissbereitschaft bei politischen Prozessen sehr ausgeprägt ist (Abbildung 6.11). So stimmen drei Viertel aller Jugendlichen (eher) zu, dass ein Kompromiss angestrebt werden soll, wenn es unterschiedliche Meinungen gibt. Ebenso sind die Schülerinnen und Schüler davon überzeugt, dass man die Meinung der Mehrheit akzeptieren müsse, auch wenn man selbst anderer Ansicht ist. Die Akzeptanz der Mehrheitsmeinung bedeutet für sie jedoch nicht, dass man seine Meinung nicht äußern sollte. Gleichzeitig befürworten nämlich in etwa zwei Drittel aller Befragten, dass Bürgerinnen und Bürger auch das Recht haben, für ihre Überzeugungen auf der Straße zu demonstrieren. All diese Einschätzungen zeigen zusammen eine breite Unterstützung für die demo-

10 Die deutlich niedrigere Fallzahl ergibt sich daraus, dass eine größere Anzahl an Jugendlichen „weiß nicht" gewählt hatte.

kratischen Werte im politischen Prozess in allen drei Regionen. Es gibt sogar in allen drei Regionen einen substanziellen Anteil von 30 bis 40 Prozent aller Jugendlichen, die den Aussagen sehr zustimmen. Der Prozentsatz an Befragten, die diesen Aussagen (eher) nicht zustimmen liegt entsprechend bei den Items 1 bis 3 unter 10 Prozent.

Abbildung 6.11: Demokratieeinstellungen nach Ländern



Deutlich heterogener wird das Bild, wenn man die Einstellungen zu politischer Autorität hinzunimmt (Item 4 bis 6). So findet beispielsweise ein gutes Drittel aller Befragten, dass es jemanden braucht, der sagt, wo es lang geht, wenn es unterschiedliche Meinungen gibt. Lediglich ein Viertel lehnt diese Aussage ganz oder eher ab. In ähnlichem Maße stimmen die Schülerinnen und Schüler ganz oder eher zu, dass eine starke Hand Ordnung in den Staat bringen müsste. Ein weiteres Drittel ist hier indifferent beziehungsweise stimmt der Aussage teils-teils zu. Insgesamt überrascht diese doch relativ hohe Zustim-

mung. Anscheinend besteht bei einem nicht unerheblichen Teil der Jugendlichen das Bedürfnis nach mehr von oben durchgreifender Ordnung und Struktur im politischen Prozess. Inwiefern dies eine Reflexion der eigenen (amorphen) Lebensumstände ist, ist an diesem Punkt jedoch nur Spekulation. Bedenklich stimmt auch, dass ca. knapp ein Viertel der Jugendlichen in Vorarlberg und der Ostschweiz der Meinung ist, dass es Konflikte in der Gesellschaft gibt, die nur mit Gewalt ausgetragen werden können. In Baden-Württemberg sind es etwa ein Sechstel. Je nach Region stimmen die Hälfte bis zwei Drittel aller Schülerinnen und Schüler der Aussage eher oder gar nicht zu. Insgesamt zeigt sich hier aus unserer Sicht, dass bei vielen Jugendlichen ein latenter Bedarf nach einem stärkeren Durchgreifen und Autorität durchaus vorhanden ist. Die Frage, woher dieser rührt, zu verfolgen, geht an dieser Stelle allerdings zu weit.

Hinsichtlich der Kompromissbereitschaft finden wir im Gesamtmodell keinen nennenswerten Einfluss des Ausmaß der schulischen und öffentlichen Mitbestimmungsmöglichkeiten (Abbildung 6.12).[11] Positiv wirkt sich jedoch der Grad der Beteiligungsmöglichkeiten im familiären Bereich und im Freundeskreis aus (b=0.09). Den zentralen Einflussfaktor stellt in diesem Modell der Demokratiegrad der Schule dar. Lebt und vermittelt die Schulgemeinschaft Fairness, Toleranz und die Anerkennung von Meinungsvielfalt, so spiegelt sich dies auch in den Haltungen der Jugendlichen wider und erhöht deren Kompromissbereitschaft deutlich (b=0.23). In ähnlicher Weise führt auch eine positive Wahrnehmung der Lehrpersonen zu einer höheren Bereitschaft, Kompromisse einzugehen (b=0.11). Keinen nennenswerten Einfluss hat in unserem Modell die allgemeine schulische Zufriedenheit. Weiterhin bestehen kaum Unterschiede hinsichtlich des Geschlechts, des Alters, des familiären Wohlstands, des Migrationshintergrunds oder des Bildungsniveaus der Eltern. Allerdings finden wir eine durchschnittlich höhere Kompromissbereitschaft unter Schülerinnen und Schülern aus höheren Schulformen (b=0.22) und eine im Vergleich zu den anderen beiden Regionen etwas niedrigere Kompromissbereitschaft unter Ostschweizer Jugendlichen (b= -0.12).

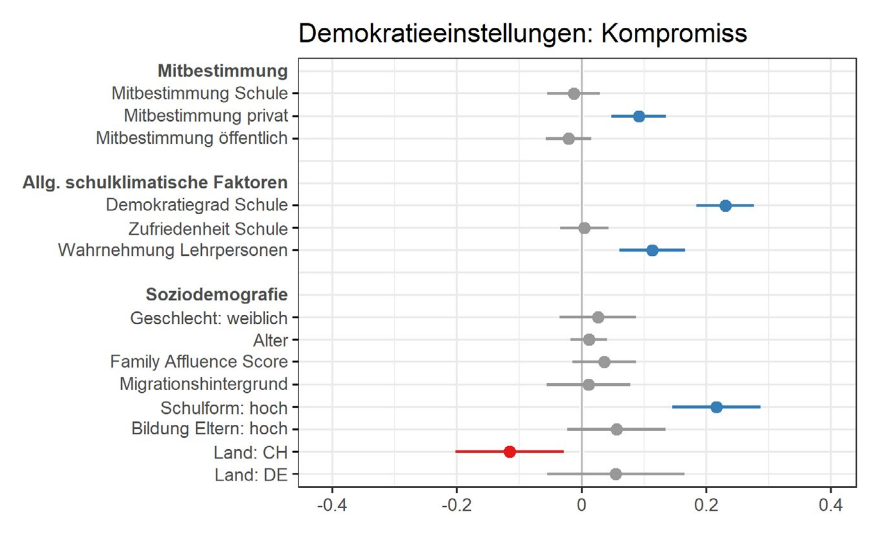
Deutlich unterschiedlicher sind die Zusammenhänge bei den autoritären Einstellungen (Abbildung 6.13).[12] So zeigt sich in den Daten, genau entgegengesetzt zu unserer Erwartungen, dass ein höherer Grad an schulischen Beteiligungsmöglichkeiten mit stärkeren autoritären Haltungen einhergeht (b=0.14). Dieser Zusammenhang tritt in abgeschwächtem Maße auch bei den

11 Der Index zur Kompromissbereitschaft wurde aus den Aussagen 1 bis 3 in Abbildung 6.11 gebildet.

12 Der Index zu autoritären Einstellungen wurde aus den Aussagen 4 bis 6 in Abbildung 6.11 gebildet.

öffentlichen Mitbestimmungsmöglichkeiten (b=0.06) und den Demokratiegrad der Schule auf (b=0.10).

Abbildung 6.12: Schulische und außerschulische Prädiktoren der Einstellungen zur Demokratie: Kompromissbereitschaft



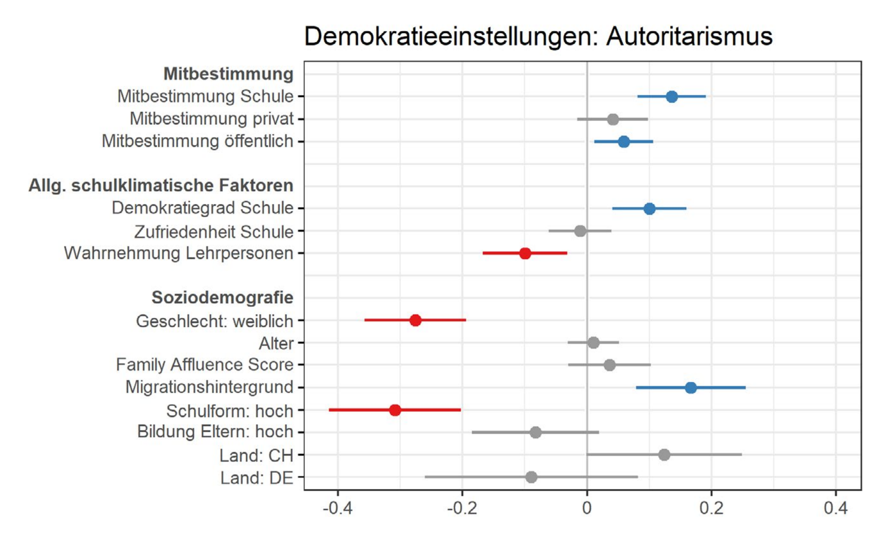
Anmerkung: Ergebnisse basieren auf einem Mehrebenenmodell ($N_{Individual}$=2366, N_{Klasse}=259, $R^2_{Individual}$=0.12, R^2_{Klasse}=0.72). Angegeben sind die Effekte (b-Koeffizienten) der unabhängigen Variablen auf den Index der Demokratieeinstellungen (Kompromiss) [1;5] mit 95 %-Konfidenzintervallen.

Weiterhin zeigen die Ergebnisse, dass eine positivere Bewertung der Lehrpersonen mit einem geringeren Grad autoritärer Haltungen einhergeht (b= -0.10). Bei der allgemeinen schulischen Zufriedenheit zeigt sich kein Effekt. Mädchen (b= -0.28) und Jugendliche von höheren Schulformen (b=0.31) weisen im Durchschnitt einen geringeren Grad autoritärer Haltungen auf, bei Personen mit Migrationshintergrund liegt der Grad etwas höher liegen bei Personen ohne Migrationshintergrund (b=0.17). Hinsichtlich des Alters, des familiären Wohlstands und des Bildungshintergrunds finden sich keine nennenswerten Effekte. Auch gibt es keine durchschnittlichen Unterschiede zwischen den drei Regionen.

Woher diese zum Teil gegenläufigen Effekte stammen, kann an dieser Stelle nur gemutmaßt werden. Die Daten wurden zu einem Zeitpunkt großer Unsicherheit kurz vor und während der COVID-19-Pandemie erhoben. Dass sich Jugendliche in solchen Momenten mehr Eindeutigkeit und klare Ansagen

wünschen, wäre nicht verwunderlich und könnte einen entscheidenen Einfluss auf das Antwortverhalten gespielt haben. Letztendlich bedarf es jedoch weiterer Forschung, um dies endgültig klären zu können.

Abbildung 6.13: Schulische und außerschulische Prädiktoren der Einstellungen zur Demokratie: Autoritarismus



Anmerkung: Ergebnisse basieren auf einem Mehrebenenmodell ($N_{Individual}$=2366, N_{Klasse}=259, $R^2_{Individual}$=0.04, R^2_{Klasse}=0.58). Angegeben sind die Effekte (b-Koeffizienten) der unabhängigen Variablen auf den Index der Demokratieeinstellungen (Autoritarismus) [1;5] mit 95 %-Konfidenzintervallen.

6.3.3 Zusammenhänge von Mitbestimmungsmöglichkeit und populistischen Einstellungen

Die Populismusforschung hat in den letzten Jahren eine deutliche Renaissance erlebt. Populismus wird (dem ideelen Ansatz nach) als eine „dünne" Ideologie betrachtet, die auf einem dichotomen oder manichäischen Weltbild von Gut gegen Böse basiert, in dem sich böse Eliten gegen das gute Volk verschwören (Mudde, 2004). Gewöhnliche Bürgerinnen und Bürger werden dabei grundlegend als gut und rein wahrgenommen, aber auch homogen in Bezug auf gemeinsame Interessen und Eigenschaften (Jagers & Walgrave, 2007). Sie verstehen sich als eine schweigende Mehrheit und ihr Gemeinwille sollte als Grundlage für politische Entscheidungsfindung dienen. Dies ist jedoch nach Ansicht von Populisten nicht möglich, da das Volk von einer korrupten Elite unterdrückt werde (Taggart,

2000). Der Begriff der Elite ist dabei oft nur vage spezifiziert und kann sich auf politische oder wirtschaftliche Akteure, Beamte, Intellektuelle, Journalisten oder die Medien im Allgemeinen beziehen (Jagers & Walgrave, 2007). Von Populismus kann deswegen gesprochen werden, wenn Volkszentrismus, Antielitismus und manichäisches Weltbild *gleichzeitig* auftreten.

Darüber hinaus ist der Populismus eine dünne Ideologie, der ein kohärentes übergreifendes Programm fehlt, und er ist daher eher moralistisch als programmatisch (Mudde, 2004). Populistische Einstellungen sind unter normalen Bürgerinnen und Bürgern weit verbreitet und in allen Ländern präsent, unabhängig von den populistischen Akteureinnen und Akteuren (Castanho Silva et al., 2020; Jungkunz et al., 2021). Neuere Forschungen sehen populistische Einstellungen als Dispositionen, die so lange schlummern, bis sie durch externe Auslöser aktiviert werden (Hawkins et al., 2020). Schwache demokratische Regierungsführung und (absichtliches) Politikversagen durch politische Eliten können populistische Dispositionen aktivieren und in den Vordergrund rücken. Weitverbreitete und systemische Korruption in Entwicklungsländern oder erhöhte Spannungen zwischen Verantwortung und Responsivität einer politischen Elite, die sich ideologisch zunehmend von ihren Wählerinnen und Wählern entfernt, sind somit die Haupttreiber eines solchen Prozesses (Hawkins et al., 2018).

Auch unter Jugendlichen in Deutschland sind populistische Einstellungen durchaus anschlussfähig (Schneekloth & Albert, 2019). In der vorliegenden Studie wollten wir deswegen zum einen wissen, ob sich die Jugendlichen in der Bodenseeregion hinsichtlich ihrer Offenheit für populistische Postionen unterscheiden. Zum anderen war für uns die Frage wichtig, inwieweit die Offenheit für populistische Positionen von den Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Schule abhängen.

Entlang der drei Dimensionen – populistische Einstellungen, Volkszentrismus, Antielitismus und manichäisches Weltbild – existieren erhebliche Unterschiede in der Bodenseeregion.[13] Betrachtet man zunächst die Einstellungen zum Volkszentrismus (Aussagen 1 und 2 in Abbildung 6.14), so stimmen ungefähr drei Viertel aller Jugendlichen (voll und ganz) zu, dass Politikerinnen und Politiker immer genau auf die Probleme der Menschen hören sollten. Schülerinnen und Schüler empfinden demnach eine starke Verpflichtung aufseiten der Politikerinnen und Politiker, die öffentliche Meinung in den politischen Alltag einfließen zu lassen. Während sich hier Jugendliche aus Vorarlberg und Baden-Württemberg relativ ähnlich sind in ihrer Haltung, weist die Ostschweiz

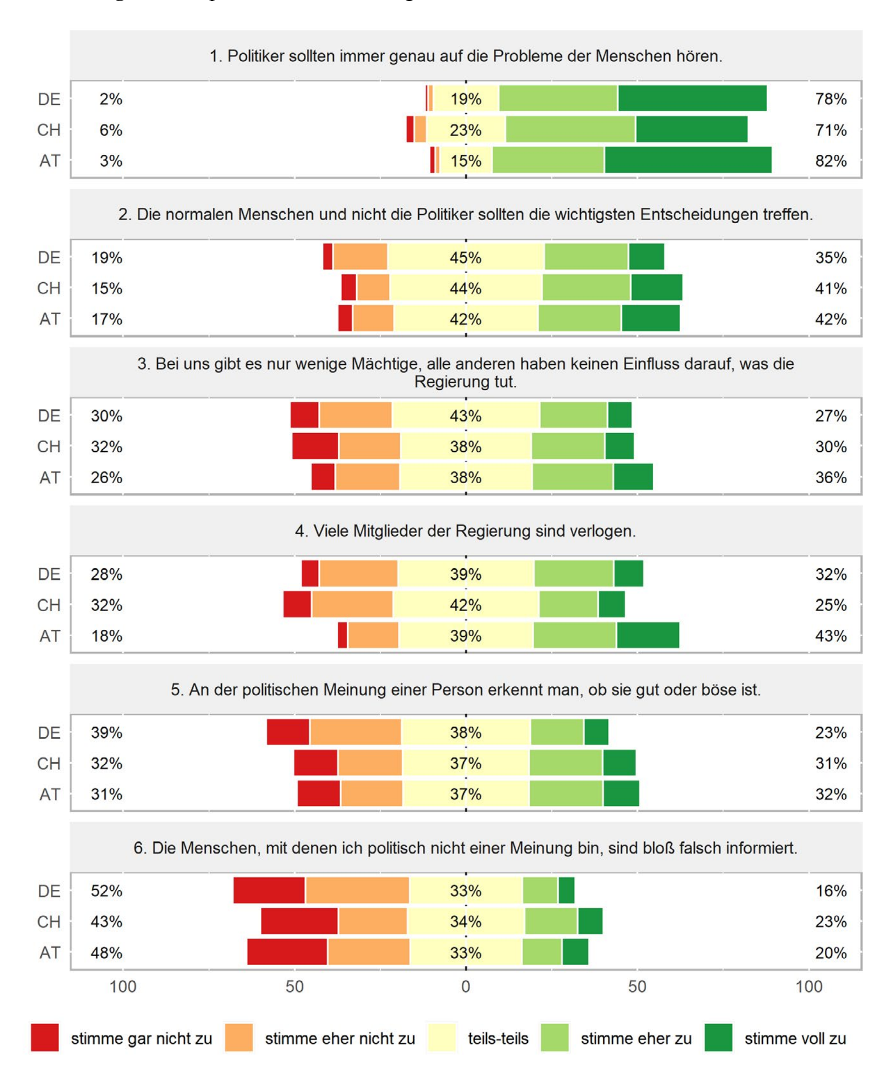
13 Die hier verwendete Populismusskala ist eine Kurzform der neun Items umfassenden Version von Castanho Silva et al. (2019).

einen vergleichsweise hohen Anteil auf, der der Aussage neutral gegenübersteht (23 Prozent). Zwar sind Politikerinnen und Politiker in allen drei Ländern formal nicht an ein imperatives Mandat oder den Wählerwillen gebunden, doch wünschen sich viele Jugendliche eine stärkere direkte Responsivität der Politik. Betrachtet man jedoch die Frage nach der Entscheidungsfindung, so sind die Befragten deutlich stärker gespalten. In etwa 35 bis 42 Prozent stimmen (voll und ganz) zu, dass die einfachen Leute und nicht die Politikerinnen und Politiker die wichtigsten Entscheidungen treffen sollten. Während sich die Vorarlberger und Ostschweizer Jugendlichen relativ ähnlich sind in ihren Haltungen, findet sich unter den Baden-Württembergern eine etwas geringere Zustimmung.

Auch bei der Dimension des Antielitismus (Aussagen 3 und 4 in Abbildung 6.14) sind die Meinungen der Jugendlichen deutlich gespalten. So sind in etwa ein Viertel bis ein Drittel der Jugendlichen der Meinung, dass es in ihrem Land nur wenige Mächtige gibt, während alle anderen keinen Einfluss darauf haben, was die Regierung tut. In Baden-Württemberg und der Ostschweiz lehnen ca. ein Drittel und in Vorarlberg ein Viertel diese Aussage etwas oder ganz ab. In etwa ein Viertel der Jugendlichen in der Schweiz ist zudem der Auffassung, dass viele Mitglieder der Regierung verlogen sind, in Baden-Württemberg sind es 32 Prozent und in Vorarlberg sogar 42 Prozent. Etwa ein Drittel der Jugendlichen in der Ostschweiz lehnt die Aussage ab, während in Deutschland nur ein Viertel und in Österreich nur ein Sechstel dies tun. Insgesamt liegt somit ein eher gemischtes Bild vor, was die Wahrnehmung der politischen Elite betrifft.

Zum Schluss zeigt sich, dass der Anteil der Jugendlichen mit starker Zustimmung zu einem manichäischen Weltbild (Aussagen 5 und 6 in Abbildung 6.14) etwas niedriger ausfällt als bei den anderen Dimensionen und dass sich die Schülerinnen und Schüler in den drei Regionen deutlich ähnlicher sind in ihrer Haltung. So stimmen in etwa ein Viertel (DE) bis ein Drittel (AT, CH) der Aussage zu, dass man an der politischen Meinung einer Person erkennt, ob sie gut oder böse ist. Verneint wird dieses Statement von 31 Prozent in Vorarlberg, 39 Prozent in Deutschland und 32 Prozent in der Ostschweiz. Im Schnitt deutlich weniger Zustimmung erfährt die Aussage, dass Menschen, mit denen man politisch nicht einer Meinung ist, nur falsch informiert sind. In etwa die Hälfte aller Jugendlichen findet jedoch, dass die Aussage wenig bis gar nicht zutrifft.

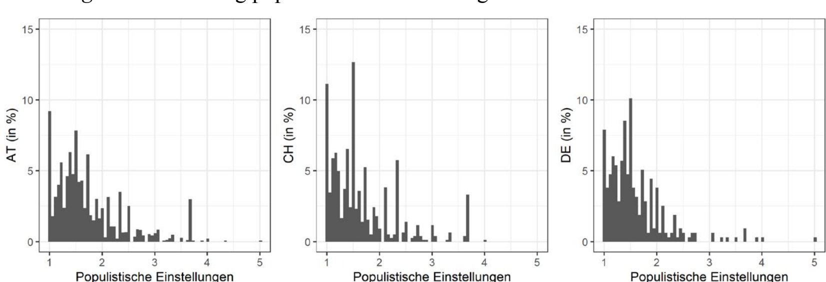
Abbildung 6.14: Populistische Einstellungen nach Ländern



Insgesamt zeigen sich teilweise relativ hohe Zustimmungswerte zu einzelnen populistischen Aussagen, wobei durchaus erhebliche Unterschiede zwischen den beteiligten Ländern festzustellen sind. Wie bereits beschrieben, sind populistische Einstellungen jedoch ein nichtkompensatorisches Konzept. Dies bedeutet, dass eine Befragte oder ein Befragter *gleichzeitig* hohe Werte in allen

drei Dimensionen aufweisen muss, um als populistisch gewertet zu werden (Wuttke et al., 2020). Folglich lässt sich Populismus in dieser Skala nicht durch einen einfachen Mittelwertindex operationalisieren. Im Folgenden wird zur Operationalisierung populistischer Einstellungen deswegen zunächst je ein Mittelwertindex für die Subdimensionen Volkszentrismus, Antielitismus und manichäisches Weltbild erzeugt (Skala je von null bis vier). Diese drei Indizes werden dann im Anschluss miteinander multipliziert, sodass eine Gesamtskala entsteht, auf der jemand hohe Werte auf allen drei Subdimensionen aufweisen muss, um als populistisch gezählt zu werden. Zuletzt wird die Skala dann wieder auf den Wertebereich von eins bis fünf kodiert. Verwendet man diese Art der Operationalisierung, so gibt es in allen drei Regionen nur einen sehr geringen Anteil an Jugendlichen, die einen Wert über dem Mittelpunkt der Skala aufweisen (Abbildung 6.15). Die allermeisten Schülerinnen und Schüler weisen somit einen geringen Grad populistischer Einstellungen, die alle drei Dimensionen umfassen, auf.

Abbildung 6.15: Verteilung populistischer Einstellungen nach Ländern



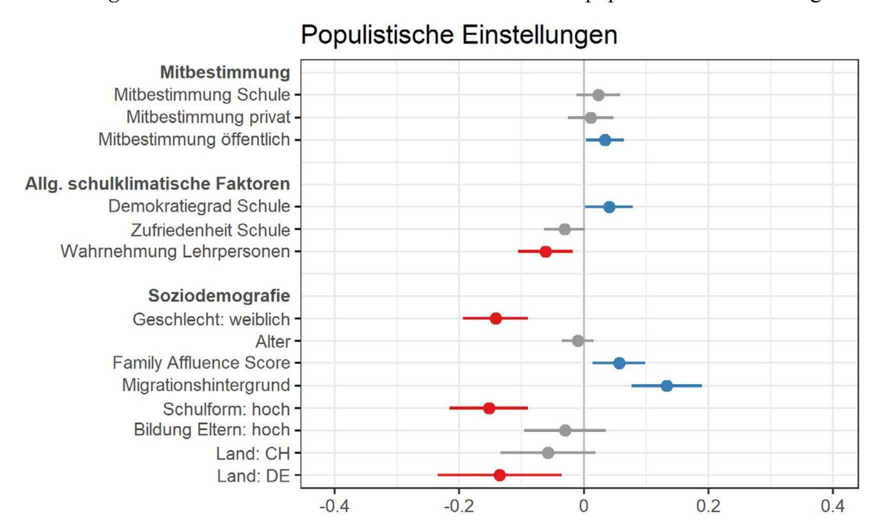
Angegeben ist der Anteil an Jugendlichen nach Grad der populistischen Einstellungen in Prozent. Höhere Werte stellen dabei stärkere populistische Einstellungen dar.

Nimmt man den so gebildeten Index populistischer Einstellungen ins Gesamtmodell auf, zeigt sich, dass Mitbestimmungsmöglichkeiten kaum Auswirkung auf die Bildung populistischer Einstellungen haben (Abbildung 6.16). Weder stärkere Teilhabe im schulischen Bereich noch zuhause bedingen eine Verstärkung oder Verringerung populistischer Einstellungen. Einzig die Mitbestimmung im öffentlichen Bereich scheint einen minimal positiven Einfluss auszuüben (b=0.03). Etwas anders sieht es im Bereich allgemeiner schulklimatischer Faktoren aus. Zwar scheint sich die Zufriedenheit mit der Schule nicht auf populistische Einstellungen auszuwirken. Allerdings zeigt die positive Wahrnehmung der Lehrpersonen einen negativen Effekt (b=-0.06) und der Demokratiegrad der Schule einen geringen positiven Effekt auf populistische

Einstellungen (b=0.04). Demzufolge können Lehrpersonen durch gerechte Behandlung, ermutigendes Verhalten und gute Vermittlung von Unterrichtsstoff der Bildung von Volkszentrismus, Antielitismus und eines manichäischen Weltbildes zumindest etwas entgegenwirken. Unklar bleibt jedoch an dieser Stelle, warum öffentliche Mitbestimmungsmöglichkeiten und der Demokratiegrad der Schule in einer positiven Beziehung zu populistischen Einstellungen stehen.

Weiterhin zeigt sich, dass Mädchen eine etwas geringere Neigung zu populistischen Einstellungen aufweisen als Jungen (b=-0.14). Jugendliche mit Migrationshintergrund (b=0.13) und solche aus wohlhabenderen Elternhäusern (b=0.06) vertreten im Durchschnitt etwas häufiger populistische Einstellungen. Schülerinnen und Schüler höherer Schulformen sind zudem etwas seltener populistisch eingestellt (b=-0.15). Für den elterlichen Bildungshintergrund und das Alter zeigen sich keine Veränderungen. Der Grad populistischer Einstellungen liegt in Baden-Württemberg (b=-0.14) im Durchschnitt zudem etwas niedriger als in Vorarlberg und der Ostschweiz.

Abbildung 6.16: Schulische und außerschulische Prädiktoren populistischer Einstellungen



Anmerkung: Ergebnisse basieren auf einem Mehrebenenmodell ($N_{Individual}$=2301, N_{Klasse}=256, $R^2_{Individual}$=0.04, R^2_{Klasse}=0.57). Angegeben sind die Effekte (b-Koeffizienten) der unabhängigen Variablen auf den Index populistischer Einstellungen [1;5] mit 95 %-Konfidenzintervallen.

6.4 Fazit

Führt mehr Mitbestimmung in der Schule zu höherer demokratischer Kompetenz? Diese Frage kann nicht so einfach beantwortet werden, wie wir uns das erhofft hatten. Die Ergebnisse zeigen, dass sich Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Schule zunächst einmal vor allem auf den zwischenmenschlichen Umgang unter Jugendlichen auswirken und die Wahrnehmung gegenseitiger Interessen und Wünsche. So steigt mit dem Demokratiegrad der Schule wie der Vermittlung von demokratischen Grundhaltungen die eigene Selbstwirksamkeit, mit den Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Schule und dem Demokratiegrad erhöhen sich sowohl die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme als auch die Kompromissbereitschaft.

Auch auf die Einstellungen zur Politik haben die Mitbestimmungmöglichkeiten in der Schule offenbar einen Einfluss. Bei mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Schule fühlen sich die Schülerinnen und Schüler auch politisch kompetenter und das Interesse an Politik steigt mit dem Demokratiegrad der Schule. Die Zufriedenheit mit der Demokratie scheint jedoch weniger mit der Höhe der Mitbestimmungsmöglichkeiten als vielmehr mit einer allgemeinen Zufriedenheit mit der Schule sowie mit den Lehrpersonen zusammenzuhängen. Die Bereitschaft zu politischen Kompromissen steht ebenfalls in einem positiven Zusammenhang mit dem Demokratiegrad der Schule und der Zufriedenheit mit den Lehrpersonen. Offenbar haben eine demokratische Orientierung der Schule und die Möglichkeiten zur Mitbestimmung jedoch nicht nur positive Auswirkungen, denn auch die Befürwortung autoritärer Statements steht mit ihnen in einem Zusammenhang. Keinen nennenswerten Zusammenhang konnten wir zwischen den Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Schule und der Zustimmung zu oder Ablehnung von populistischen Statements feststellen.

Insgesamt scheinen damit Faktoren wie das politische Interesse, die Zufriedenheit mit der Demokratie und populistische Einstellungen eher durch allgemeine schulklimatische Faktoren als durch konkrete Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Schule bedingt. Insbesondere beim politischen Interesse könnte man somit annehmen, dass dieses zunächst erst konkret im Gemeinschaftskundeunterricht entwickelt werden muss, bevor es durch etwaige Beteiligungsmöglichkeiten verstärkt werden kann. Dies lässt sich an dieser Stelle leider nicht weiter untersuchen. Positiv verstärkt werden können durch ein Mehr an Mitbestimmung allerdings die Selbstwirksamkeit und die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme.

Zusammengenommen zeigt sich somit, dass schulische Faktoren durchaus eine Auswirkung auf die politische Involvierung von Jugendlichen haben. Dies geschieht jedoch hauptsächlich dadurch, dass sie grundlegende politische Werthaltungen wie die Überzeugung, etwas verändern zu können, oder die

Bereitschaft, sich in andere hineinzuversetzen, stärken. Inwiefern konkrete Ausgestaltungsmöglichkeiten vor Ort wahrgenommen werden, soll nun im nächsten Kapitel evaluiert werden.

Literatur

Achen, C. H., & Bartels, L. M. (2017). *Democracy for Realists: Why Elections Do Not Produce Responsive Government*. Princeton University Press. https://doi.org/10.1515/9781400888740

Ammerer, H., Geelhaar, M., & Palmstorfer, R. (Hrsg.). (2020). *Demokratie lernen in der Schule. Politische Bildung als Aufgabe für alle Unterrichtsfächer*. Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830991946

Castanho Silva, B., Andreadis, I., Anduiza, E., Blanuša, N., Morlet Corti, Y., Delfino, G., Rico, G., Ruth-Lovell, S. P., Spruyt, B., Steenbergen, M., & Littvay, L. (2019). Public opinion surveys: A new scale. In K. A. Hawkins, R. Carlin, L. Littvay, & C. Rovira Kaltwasser (Hrsg.), *The Ideational Approach to Populism. Concept, Theory, and Analysis* (S. 150–171). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315196923-8

Castanho Silva, B., Jungkunz, S., Helbling, M., & Littvay, L. (2020). An Empirical Comparison of Seven Populist Attitudes Scales. *Political Research Quarterly*, *73*(2), 409–424. https://doi.org/10.1177/1065912919833176

Easton, D. (1975). A Re-Assessment of the Concept of Political Support. *British Journal of Political Science*, *5*(4), 435–457. https://doi.org/10.1017/S0007123400008309

Easton, D. (1976). Theoretical Approaches to Political Support. *Canadian Journal of Political Science*, *9*(3), 431–448. https://doi.org/10.4324/9781315196923

Hawkins, K. A., Carlin, R., Littvay, L., & Rovira Kaltwasser, C. (Hrsg.). (2018). *The Ideational Approach to Populism*. Routledge. https://doi.org/10.1017/gov.2018.23

Hawkins, K. A., Rovira Kaltwasser, C., & Andreadis, I. (2020). The Activation of Populist Attitudes. *Government and Opposition*, *55*(2), 283–307. https://doi.org/10.1017/gov.2018.23

Hox, J. J., Moerbeek, M., & Schoot, R. van de. (2017). *Multilevel Analysis. Techniques and Applications* (3rd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315650982

Jagers, J., & Walgrave, S. (2007). Populism as political communication style: An empirical study of political parties' discourse in Belgium. *European Journal of Political Research*, *46*(3), 319–345. https://doi.org/10.1111/j.1475-6765.2006.00690.x

Jungkunz, S., Fahey, R. A., & Hino, A. (2021). How populist attitudes scales fail to capture support for populists in power. *PLoS ONE*, *16*(12), e0261658. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0261658

Jungkunz, S., & Marx, P. (2022). Income changes do not influence political involvement in panel data from six countries. *European Journal of Political Research, 61*(3), 829-841. https://doi.org/10.1111/1475-6765.12495

Mudde, C. (2004). The Populist Zeitgeist. *Government and Opposition*, *39*(3), 541–563. https://doi.org/10.1111/j.1477-7053.2004.00135.x

Prior, M. (2019). *Hooked. How Politics Captures People's Interest*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108355001

Raudenbush, S. W., & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical Linear Models. Applications and Data Analysis Methods* (2nd ed.). Sage.

Scharpf, F. W. (1998). Demokratie in der transnationalen Politik. In *Internationale Wirtschaft, nationale Demokratie. Herausforderungen für die Demokratietheorie* (S. 151–174). Campus.

Schneekloth, U., & Albert, M. (2019). Jugend und Politik: Demokratieverständnis und politisches Interesse im Spannungsfeld von Vielfalt, Toleranz und Populismus. In Shell Deutschland Holding (Hrsg.), *18. Shell Jugendstudie – Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort* (S. 47–101). Beltz Juventa.

Taggart, P. (2000). *Populism*. Open University Press.

Wuttke, A., Schimpf, C., & Schoen, H. (2020). When the Whole Is Greater than the Sum of Its Parts: On the Conceptualization and Measurement of Populist Attitudes and Other Multidimensional Constructs. *American Political Science Review*, *114*(2), 356–374. https://doi.org/10.1017/S0003055419000807

7 Partizipation auf Schulebene: *„... da mussten wir schon viel Überzeugungsarbeit leisten“*

Alessandro Renna

In diesem Kapitel stellen wir zentrale Ergebnisse der vertiefenden Fallanalysen der sieben ausgewählten Schulen in Vorarlberg, der Ostschweiz und dem südlichen Baden-Württemberg vor. Ziel ist es zu zeigen, wie Partizipation in den sieben untersuchten Schulen auf Schulebene konkret stattfindet. Die in den Gruppendiskussionen, Schulrundgängen, Lehrpersoneninterviews und Interviews mit den Schulleitungen (siehe Kapitel 3) beschriebenen Partizipationsmöglichkeiten finden sowohl im Rahmen von Schulprojekten als auch in verschiedenen Gremien statt. Beispiele für Partizipationsmöglichkeiten in Schulprojekten sind Verhandlungen über alltägliche Schulangelegenheiten oder konkrete Anliegen in Bezug auf Regeln, Tätigkeiten bei (Schul-)Aktionen oder die Gestaltung des Schulareals. In Gremien verhandeln Repräsentantinnen und Repräsentanten der Schülerinnen und Schüler verschiedene Themen in regelmäßig stattfindenden Sitzungen. Im Folgenden werden zuerst verschiedene Partizipationsformen in Gremien und nachfolgend in Schulprojekten dargestellt. Im Anschluss daran werden demokratische Handlungskompetenzen beschrieben, die Schülerinnen und Schüler beim Partizipieren auf Schulebene erlernen können (Hildebrandt & Campana, 2016, S. 144), und schließlich zentrale Voraussetzungen gelingender Partizipation herausgearbeitet. Dabei wird angenommen, dass schulisch-institutionelle und personelle Voraussetzungen zusammenwirken.

7.1 Partizipationsmöglichkeiten in Gremien

An den untersuchten Schulen kommen Gremien in unterschiedlichen Varianten vor. Die folgenden Unterkapitel zeigen, dass die beteiligten Schülerinnen und Schüler, Lehrpersonen und Schulleitungen die kollektiven Partizipations- und Entscheidungsprozesse in Gremien unterschiedlich praktizieren. Dennoch werden in allen untersuchten Gremien aktuelle Interessen der Schülerinnen und Schüler, Probleme des sozialen Miteinanders oder organisatorische Angelegen-

heiten zum Schulleben besprochen. Dies wird anhand von drei Gremien – dem Schüler/innenrat, der Schüler/innenmitverantwortung und dem Ideenbüro – im Folgenden verdeutlicht.

7.1.1 Partizipationsformen

Kollektiver Partizipationsprozess im Schüler/innenrat

An einer untersuchten Ostschweizer Schule, dem Sonnenhof Wil, hat die gesamte Schüler/innenschaft dank des Schüler/innenrates die Möglichkeit, ihre eigenen Themen und Ideen zum Schulleben einzubringen. Die gewählten Repräsentantinnen und Repräsentanten jeder Klasse sind dabei beauftragt, die Anliegen der Schülerinnen und Schüler im Schüler/innenrat vorzubringen. Dort diskutieren die Repräsentantinnen und Repräsentanten die einzelnen Anliegen mit einer Schulsozialarbeiterin, die auch die Sitzung leitet. Der Schüler/innenrat fungiert dabei als Brücke zwischen der Schüler/innenschaft und der Lehrpersonensitzung, auf der die Repräsentantinnen und Repräsentanten dann ihre Anliegen darstellen können. Der Schüler Fabio erklärt das Zusammenspiel von Schüler/innenrat und Lehrpersonensitzung an einem konkreten Beispiel:

> *Fabio: Der Casual Friday war halt ein Anliegen aus einer Klasse. Unsere Schulordnung untersagt Trainerhosen. Und dann gibt es Lehrer, die das strenger [=strikt] sehen und weniger streng. Und wir hatten halt einen Lehrer, der das eher streng sah. Und dann sagte unsere Klasse, das ist nicht so gleichberechtigt. Dann haben wir das in der Klasse besprochen und dann das Anliegen in den Schülerrat gebracht. Und dort begann dann dieses Projekt. Ja mit halt, wollen wir das Projekt und so. Da wurde debattiert, ob wir dieses Projekt weiterverfolgen wollen und so. Und dann brachten wir es halt in die Lehrersitzung. Und dann wurde es eingeführt. (Schulrundgang, 8. Jahrgangsstufe, Sonnenhof Wil)*

Einige Schülerinnen und Schüler einer Klasse hatten den Wunsch, einmal wöchentlich mit Jogginghosen zur Schule zu kommen, was die Schulordnung jedoch untersagte. Viele Schülerinnen und Schüler fanden das unangemessen und reformwürdig, weshalb sie sich wünschten, den sogenannten „Casual Friday“ ins Schulleben einzuführen. Zwei Repräsentanten übermittelten das Anliegen des „Casual Friday“ und stellten es in der Sitzung des Schüler/innenrats vor. Dort einigten sich die Schülerinnen und Schüler, dass sie ihr Anliegen in der Lehrer/innensitzung vorstellen möchten, weswegen sie gemeinsam Argumente sammelten, welche die Lehrpersonen von ihrem Anliegen überzeugen sollten. Es kam in der Lehrer/innensitzung zu einem Meinungsaus-

tausch, denn die Lehrpersonen waren bezüglich des Anliegens der Schüler/innenschaft gespalten; nur ein Teil davon sprach sich für die Einführung des „Casual Friday“ aus, der andere Teil war dagegen:

> *Fabio: Die Argumente dafür waren, dass es BEQUEMER und ZEITGERECHTER ist. Dass, wenn man sich wohlfühlt, besser arbeiten kann, sich KONZENTRIEREN kann. Und ja, das beste Argument in meinen Augen war, dass es zeitgerecht ist, was ja eigentlich stimmen WÜRDE. Und ja, Gegenargumente waren, dass die Schule ist halt wie unsere Arbeit, also, wie sagt man, ist wie unser JOB. Nicht direkt, aber war ein Beispiel. Und dort muss man ja auch anständig [gekleidet] kommen. (Schulrundgang, 8. Jahrgangsstufe, Sonnenhof Wil)*

Der Partizipationsprozess endete nicht mit der Lehrer/innensitzung, denn die Lehrpersonen sprachen sich für eine Abstimmung der gesamten Schule über den „Casual Friday“ aus. Konkret bedeutet das, dass die gesamte Schüler/innenschaft in Form einer schulstufenübergreifenden Abstimmung über die Implementierung des „Casual Friday“ bestimmen konnte. So wie zu Beginn des Partizipationsprozesses das Anliegen bottom-up aus einer Schulstufe über den Schüler/innenrat in die Lehrer/innensitzung übermittelt wurde, gelang es darauffolgend top-down zurück in die Schulstufen:

> *Fabio: Die Lehrer fanden halt das eine gute Idee jetzt mit dem, dass es einfach einmal einen Tag gibt und wollten schauen, wie sich das entwickelt […]. Dann haben wir ja auch eine Abstimmung gemacht, bei der 135 Stimmen für „ja“ waren. Ja, das ist klar die MEHRHEIT. Und dann ist „Casual Friday“, ja so war das quasi entstanden. (Schulrundgang, 8. Jahrgangsstufe, Sonnenhof Wil)*

Im untersuchten Gremium besteht die Möglichkeit, dass die Jugendlichen sich unterschiedlich beteiligen und so eine gemeinsame Entscheidung treffen: Nachdem die Schülerinnen und Schüler ihr Anliegen mit der Schulsozialarbeiterin im Gremium diskutiert hatten, bestand für sie die Möglichkeit, ihr Anliegen in der Lehrer/innensitzung vorzustellen. Dabei kam es zum Meinungsaustausch, und den Repräsentantinnen und Repräsentanten des Gremiums bot sich auf der Lehrer/innensitzung die Chance, eine Debatte zu ihrem Anliegen zu erleben. Da sich die Lehrpersonen auf der Lehrer/innensitzung für eine Abstimmung zum „Casual Friday“ aussprachen, hatten die Schülerinnen und Schüler die letzte Entscheidungsgewalt im Partizipationsprozess. Der „Casual Friday“ wurde schließlich in die Schulordnung implementiert, weil die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler für diesen gestimmt hatte.

Mitgestaltung in der Schüler/innenmitverantwortung

Das im Folgenden beschriebene Gremium der *Schüler/innenmitverantwortung* (SMV) an einer Schule in Baden-Württemberg bietet zweiwöchentlich den Schülerinnen und Schülern der 9. bis 12. Schulstufe die Möglichkeit mitzugestalten. In diesem Gremium geht es in erster Linie darum, dass sich die Jugendlichen aktiv in den Sitzungen der SMV einbringen, ohne thematisch eingegrenzt zu sein, was Schülerin Sarah auf den Punkt bringt:

> *Sarah: Also das kann im Schulbereich sein, im Bereich – was weiß ich – anderen Leuten zu helfen, die an der Schule sind, UMWELT. Eigentlich alles. (Gruppendiskussion, 8. Jahrgangsstufe, Kepler-Gymnasium)*

Die Schülersprecherinnen und Schülersprecher leiten zwar die SMV-Sitzung, doch alle Jugendlichen der oben genannten Jahrgangsstufen dürfen unverbindlich teilnehmen und eigene Ideen sowie Anliegen einbringen. Dank den zwei Verbindungslehrpersonen, die ebenfalls an den Sitzungen teilnehmen, haben auch das Lehrkollegium und die Schulleitung die Möglichkeit, ihre Anliegen einzubringen:

> *Sarah: Da ja eben ALLE zur SMV gehen können, kann auch jeder sich einbringen. Also man kann auch - wenn man will - nur einmal kommen und dann was sagen und dann nicht mehr. Und das wird auch alles besprochen. Es KÖNNEN auch Vorschläge von Lehrern kommen […]. ABER es ist eher von den Schülern und es gibt eben die zwei Verbindungslehrer an der Schule, die sind auch bei den SMV-Sitzungen dabei. (Gruppendiskussion, 8. Jahrgangsstufe, Kepler-Gymnasium)*

Die Verbindungslehrpersonen stehen den Schülerinnen und Schüler beratend bei. Sollte es explizit gewünscht sein, verlassen die zwei Lehrpersonen auch die Sitzung. Sofern dies die Schülerinnen und Schüler fordern, übermitteln die Verbindungslehrpersonen die Themen aus der SMV an die Sitzung des Lehrkollegiums und an die Schulleitung. Dabei herrscht in der SMV-Sitzung nicht nur Konsens in der Schüler/innenschaft und jede Seite wirbt für die eigenen Interessen:

> *Samuel: Es ist ja oft so, wenn man irgendwie in der SMW oder in der Politik was ERREICHEN möchte, hat man immer Gegner, die dann eben das NICHT wollen oder dagegen sind. (Gruppendiskussion, 8. Jahrgangsstufe, Kepler-Gymnasium)*

Da insgesamt keine Beschränkungen in der Teilnehmerzahl vorliegen und viele Schülerinnen und Schüler an der SMV-Sitzung beiwohnen, fungieren kleinere (temporäre) Arbeitsgruppen als Umsetzungs- und Ausgestaltungseinheiten der eingebrachten Anliegen. Die Schülerinnen und Schüler haben auch hier freien Zugang und dürfen sich an so vielen Arbeitsgruppen beteiligen, wie sie wünschen. Die Arbeitsgruppen und ihre Tätigkeiten sowie Inhaltsfelder sind äußerst vielfältig und gehen von der Punsch-Aktion, über die Spenden-Aktion bis hin zur Kaffeeautomaten- oder Schulkleidungsarbeitsgruppe.

Im Zusammenhang mit diesen Arbeitsgruppen können die Schülerinnen und Schüler sogar mit öffentlichen Ämtern oder Unternehmen aus der Privatwirtschaft Kontakt aufnehmen, ihre Anliegen präsentieren und organisatorische Angelegenheiten klären:

> *Janina: Wegen dem, dass man sich mit der Stadt in Verbindung setzen musste, und Unternehmen und so weiter […]. Da merkt man so ein bisschen, dass man WIRKLICH auch was […] zu SAGEN hat […]. Also, dass wenn man NICHT in der SMV ist, dass ich jetzt nicht daran gedacht hätte, dass man irgendwie bei der Stadt so wirklich Vorträge machen könnte oder mit denen sprechen. (Gruppendiskussion, 8. Jahrgangsstufe, Kepler-Gymnasium)*

Häufig zielen diese Arbeitsgruppen auf verantwortungsvolle Mitgestaltung der eigenen Lebenswelten ab. So teilen die Beteiligten an der Punsch-Aktion den Angehörigen der Schulgemeinschaft unentgeltlich Punsch aus, den sie aus anderen Aktionen gesammelt haben. Die Spenden-Arbeitsgruppe sammelt Geld für Hilfsorganisationen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass in der dargestellten *Schüler/innenmitverantwortung* die Schülerinnen und Schüler eigene Ideen zur Ausgestaltung des Schullebens einbringen und Anliegen in Arbeitsgruppen selbst umsetzen. In den verschiedenen Arbeitsgruppen werden die Schülerinnen und Schüler nicht thematisch eingegrenzt und können vor dem Hintergrund ihrer Vorstellungen organisatorisch mitwirken. In der SMV gilt es zudem, Meinungsverschiedenheiten zu lösen, weil die Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Interessen haben.

Mitwirkung im und rund um das Ideenbüro

Das Ideenbüro an einer Ostschweizer Mädchenschule ist die Anlaufstelle für die Anliegen der gesamten Schülerinnenschaft. Jede Klasse stellt eine Vertreterin für das Ideenbüro für jeweils ein Jahr. Die Vertreterinnen kümmern sich alle zwei bis vier Wochen gemeinsam mit einer Lehrperson um die eingegangenen

Anliegen. Gehen keine Anliegen ein, welche die Vertreterinnen untereinander mit ihrer Ideen- und Lösungssuche bearbeiten können, widmen sie sich eigenen Ideen zur Gestaltung des Schullebens. Wiederkehrende Themen, welche im Ideenbüro diskutiert werden, sind die Umsetzung des Pausenkiosks oder das jährliche schulstufenübergreifende „Wichteln" in der Weihnachtszeit.

Die Schülerinnen können ihre Ideen dem Ideenbüro übermitteln, indem sie ihre schriftlich verfassten Anliegen in den dafür vorgesehenen „Briefkasten" legen, der in der Pausenhalle für alle jederzeit zugänglich ist. Dass alle Schülerinnen an der Schule schulische Umstände verändern oder Wünsche äußern können, freut eine Schülerin sehr:

> *Lisa: Ich finde es einfach, ich finde es voll COOL, weil wir auch einfach Sachen ähm ändern können, welche wir nicht gut finden. Zum Beispiel haben wir, ähm, wir haben so einen Briefkasten in der Pausenhalle. Dort kann man, wenn man eine Idee hat oder so, kann man sie dort einwerfen. Dann können alle Schüler [sic!] etwas einbringen, bei dem sie finden, das wäre noch cool. (Schulrundgang, 8. Jahrgangsstufe, Maitlisek Gossau)*

Die Schülerinnen machen häufig Gebrauch von dem Briefkasten. Umgekehrt spiegeln aber auch die Vertreterinnen des Ideenbüros ihre Ideen und Vorhaben in die Klassen zurück, damit alle Schülerinnen der Schule am Partizipationsprozess teilnehmen und nach ihren Vorlieben und Interessen aus verschiedenen Vorschlägen wählen können:

> *Sarina: […] Dort [=im Ideenbüro] kommen eigentlich auch sehr oft Ideen von den Mitschülerinnen, also von den Klassen her [vor] und […] wenn es jetzt vielleicht ein EVENT geben würde, oder wenn sie gerade [im Ideenbüro] etwas PLANEN, kommt das auch in der Klasse vor und dann können wir dort auch wählen, ob wir es wollen oder nicht [lacht]. (Schulrundgang, 8. Jahrgangsstufe, Maitlisek Gossau)*

Es wird ersichtlich, dass die Schülerinnen mitwirken können und ihre Ideen durch das Ideenbüro wahrgenommen werden. Doch an dieser Schule setzen insbesondere die Lehrpersonen die eingebrachten und beschlossenen Ideen und Anliegen um, was gemäß der Schulleitung bedeutet, dass die Schülerinnen keine Verantwortung für die Umsetzung übernehmen können. Mit Bedauern beschreibt die Schulleitung diesen Umstand folgendermaßen:

> *Schulleitung: Das ist bei uns im Ideenbüro noch ein WENIG so. Sie können zwar etwas sagen, ABER (…), dass sie wirklich auch für das, was*

sie wollen die VERANTWORTUNG übernehmen müssen, das probieren wir noch immer noch MEHR hinzukriegen. Aber ja das ist ein Prozess. Das ist eine Schwierigkeit, dies ZUZULASSEN. (Rektoreninterview, Maitlisek Gossau)

Gemäß der Schulleitung können die Schülerinnen (zwar) mitsprechen, indem sie ihre Wünsche anbringen, sie übernehmen aber keine Verantwortung für deren Umsetzung. Mithilfe dieser Verantwortungsübernahme könnten die Schülerinnen jedoch Selbstwirksamkeit erfahren und Kompetenzen erwerben, wie sie den Schulalltag selbst mitgestalten und ihre Anliegen selbst umsetzen können. Die Schulleitung stellt selbstkritisch fest, dass sie selbst und die Lehrpersonen den Schülerinnen mehr Verantwortung übertragen könnten und die Verantwortungsübernahme zulassen sollten.

7.1.2 Erfahrungen und Kompetenzen durch die Mitbestimmung in Gremien

Die drei dargestellten Gremien sind in den jeweiligen Schulen unterschiedlich eingebettet und weisen unterschiedliche Partizipationsformen auf. Alle drei Gremien ermöglichen jedoch das Einüben und Erlernen unterschiedlicher demokratischer Handlungskompetenzen.

Interessen zielgerecht wirksam machen und sich in neuen Handlungsfeldern orientieren

Nehmen Schülerinnen und Schüler zur Mitsprache in der Sitzung der Lehrerinnen und Lehrer teil, üben sie, ihre Anliegen und Interessen zielgerecht wirksam zu machen. Dabei erfahren sie unterschiedliche Meinungen und versuchen die Lehrpersonen mit ihren Informationen zu erreichen und ihre Reaktionen richtig zu deuten.

Das (halb-)öffentliche Handlungsfeld der Sitzung des Lehrkollegiums, das für sie neu ist und das nach anderen Normen und ‚Spielregeln" geleitet wird, kann für die Schülerinnen und Schüler im Kontrast zu ihrem gewohnten Handlungsfeld stehen (Weißeno, 2004, S. 212). Wie folgender Interviewausschnitt eindrücklich sichtbar macht, hatte eine Schülerin Vorstellungen von Lehrer/innensitzungen, die sie aufgrund der erlebten Sitzung revidierte:

Lina: Es ist halt ANDERS, als ich mir vorgestellt hatte. Denn sie [die Lehrpersonen] waren alle in IRGEND so einem Raum und haben. Es war halt anders, ich hätte gedacht, ich habe es mir anders vorgestellt, als es dann war. Aber es war nicht schlimm. Ich war nicht so aufgeregt,

ich habe es NORMAL genommen. (Schulrundgang, 8. Jahrgangsstufe, Sonnenhof Wil)

Das Erleben neuer Handlungsfelder in Meinungsbildungsprozessen kann für die Schülerinnen und Schüler eine maßgebliche durch Partizipation verursachte Erfahrung sein, um Annahmen zu überdenken und sich in einem unbekannten Umfeld zu orientieren.

Verhandeln mit verschiedenen Konfliktpartner/innen

Wenn Meinungsverschiedenheiten, Diskussionen und Interessenkonflikte aufkommen, können Schülerinnen und Schüler lernen, sich durch konstruktives Miteinander in diesen Diskussionen zu behaupten, ihre Meinung zu überdenken oder zu akzeptieren, dass man die eigene Meinung nicht immer durchsetzen kann. Indem Schülerinnen und Schüler über Argumente und Gegenargumente reflektieren und beratschlagen, versuchen sie, andere von ihren Meinungen zu überzeugen und konfliktreiche Angelegenheiten für sich zu entscheiden. Dadurch können sie im Verhandlungsprozess die grundlegende Erfahrung machen, dass solche Prozesse nur durch Kompromisssuche und Rücksichtnahme auf andere Perspektiven stattfinden können:

> *Alban: Wenn man da was entscheidet in der SMV, dann ist man ja nicht der Einzige, der da irgendwas will. Vielleicht sind andere Leute, die halt ANDERE Ansichten haben. Ich denke […], da kann man auch ziemlich gut sich mit anderen Personen über bestimmte Themen UNTERHALTEN, darüber diskutieren. (Gruppendiskussion, 8. Jahrgangsstufe, Kepler-Gymnasium)*

Wer mit anderen zusammenwirken, ihre Perspektiven nachvollziehen und in Verhandlungen kooperieren kann, erwirbt wichtige Grundlagen für ein demokratisches Zusammenleben. Eingeübt wird hier eine konstruktive Debattenkultur, welche Konfliktbehandlung als wesentlichen Aspekt von Konsensfindung aufweist (Lehnerer et al., 2022, S. 12).

Dialog- und Kooperationsfähigkeit

Besonders in den Sitzungen, in denen Schülerinnen und Schüler Sachverhalte klären und für andere verständlich machen müssen, kann ihre Argumentationskompetenz gefördert werden. Wie folgender Ausschnitt darlegt, möchte ein Schüler andere von seinen Ideen überzeugen und von ihnen verstanden werden:

Alban: Ich denke […], es ist wichtig, sich ausdrücken können, seine Idee richtig formulieren oder Leuten dies näherbringen. Weil das eine ist ja, eine Idee zu haben und das andere ist ja, die Leute davon zu überzeugen oder halt eben richtig den Leuten näherzubringen, was man denn wirklich machen will. (Gruppendiskussion, 8. Jahrgangsstufe, Kepler-Gymnasium)

Wie der Ausdruck „Dialog“ impliziert, sind mindestens zwei Personen an einem Gespräch beteiligt, weshalb Dialogfähigkeit eng mit Kooperationsfähigkeit verknüpft ist. Indem Schülerinnen und Schüler im Zusammenhang mit ihren Tätigkeiten in Gremien gemeinsam ihre Anliegen besprechen, kann das zur Entwicklung kooperativer und solidarischer Umgangsformen führen (Edelstein, 2001, S. 16). Zudem kann die Zusammenarbeit im Gremium bei ihnen zu Wohlbefinden, Vertrautheit und Freundschaften führen, wie folgendes Zitat zeigt:

Mirijam: Wir haben zweimal im Jahr das SMV-Wochenende, wo wir Sachen besprechen […]. Da lernt man dann halt viele neue Leute kennen. Das ist dann ECHT cool. Da entstehen Freundschaften […]. Dann sind es nicht irgendwelche fremden Leute, sondern es sind einfach Leute, die man kennt und was mit denen anfangen kann. (Gruppendiskussion, 8. Jahrgangsstufe, Kepler-Gymnasium)

7.1.3 Voraussetzungen von Partizipation in Gremien

Für eine gelungene Mitwirkung von Schülerinnen und Schülern in Gremien lassen sich einige Voraussetzungen ausmachen. Zentrale Voraussetzungen, die zusammenwirken und Grundlage und Folge zugleich sein können, werden nachfolgend beschrieben.

Selbstbestimmung und Meinungsfreiheit

Die Analyse der Gremien verdeutlicht, dass die Schülerinnen und Schüler innerhalb der Gremien partizipieren können, weil Wahl-, Mitsprache- und Entscheidungsmöglichkeiten vorhanden sind, sie ihre Meinung frei äußern und selbstbestimmt mitwirken können. Können Schülerinnen und Schüler nach ihren eigenen Vorstellungen in Gremien mitwirken, kann es ihnen dadurch leichter fallen, ihre Meinung öffentlich zu äußern.

Chiara: Man kann einfach auch im Schülerrat sagen […]: „Hey, das und das habe ich bemerkt, zum Beispiel in den Garderoben wird ständig

der Code ausprobiert, kann man das den Klassen sagen, dass das nicht geht?"(Schulrundgang, 8. Schulstufe, Schule am See)

Wohlbefinden und Kommunikation

Dass sich die Schülerinnen und Schüler in einem Gremium wohl fühlen, ist eine wichtige Voraussetzung für eine offene, kontroverse Diskussion und damit für ein gelingendes Gremien. Wenn sich Schülerinnen und Schüler wohl und sicher fühlen und sich ohne Zögern zu Wort melden können, zeichnen sich die Gremien durch eine vertrauensvolle Atmosphäre aus. Das Aussprechen der eigenen Meinung (im öffentlichen Raum) benötigt außerdem ein gewisses Maß an (Selbst-)Sicherheit. Es kann aber auch vorkommen, wie folgendes Zitat verdeutlicht, dass die Beteiligung an Diskussionen verunsichern kann, etwa wenn die eigenen Äußerungen von anderen Beteiligten abgelehnt werden oder man dies zumindest befürchtet. Die Schülerinnen und Schüler machen sich durch die Äußerung ihrer Meinung sichtbar und angreifbar. Deswegen ist ein demokratisch-partizipatives Gremium möglichst so zu gestalten, dass die Beteiligten dieses als sicheren Raum erleben.

Interviewerin: Wenn ihr [im Schüler/innenrat] eure Meinung sagt, wie fühlt ihr euch dann? Oder wie findet ihr das?
Lukas: Natürlich gut.
Simon: Aber auch manchmal UNsicher, weil andere könnten es ja für SCHLECHT halten, wenn man eine SCHLECHTE Idee hat, aber man die gut findet, weil man nicht genug nachgedacht hat. (Gruppendiskussion, 8. Schulstufe, Schule am See)

Die bewusste systematische Verknüpfung von Schüler/innenschaft, Lehrpersonen und Schulleitung fördert weitere Partizipationsmöglichkeiten. In der beschriebenen *Schüler/innenmitverantwortung*, die zwei Verbindungslehrpersonen im Gremium integriert, ist diese Verknüpfung geschaffen. Die Lehrpersonen können die Schülerinnen und Schüler in der Kommunikation mit den anderen Lehrerinnen und Lehrern unterstützen, da dies für Schülerinnen und Schüler nicht immer einfach ist.

Liam: Bei der SMV sind immer zwei Verbindungslehrer da. Die sind halt immer da, dass man in der SMV das irgendwie besser zu den Lehrern rüberbringen kann. Oder auch zur Schulleiterin. (Gruppendiskussion, 8. Jahrgangsstufe, Kepler-Gymnasium)

Da sich solche Schwierigkeiten möglicherweise hemmend auf weitere Kommunikationsprozesse auswirken können, ist es wichtig, den Schülerinnen und Schülern dabei Unterstützung – wie hier im Beispiel durch Verbindungslehrpersonen – anzubieten und darauf zu achten, dass ihre Anliegen tatsächlich zu den entscheidungsbefugten Personen im Schulleben gelangen.

Raum und Zeit

Das Vorhandensein physischer Räume, in denen die Schülerinnen und Schüler sich treffen können, ist eine weitere Voraussetzung für das Gelingen von Gremien. Die Schülerinnen und Schüler messen Arbeitsplätzen und Gruppenräumen als Rückzugsorte, wo sie ungestört aushandeln und organisieren können, großen Wert bei. Schließlich gehört das Aushandeln, Planen und Organisieren zu den Haupttätigkeiten in den Gremien.

> *Fabio: […] der ZWEITE Raum […] ist das Sitzungszimmer, weil dort halt ALLES besprochen wird. Da werden halt alle Anliegen besprochen vom Schülerrat und so. […] Das ist ein SEHR wichtiger Raum, weil dort vieles geplant und organisiert wird. Das ist ja der Hauptbestandteil des Schülerrats. (Schulrundgang, 8. Jahrgangsstufe, Sonnenhof Wil)*

Zudem können diese Räume für den Schüler/innenrat ein Refugium bilden, in denen Schülerinnen und Schüler nach ihrem Ermessen und unter sich ihre Anliegen aushandeln können, was ihnen ein Gefühl von emotionaler Intimität, Sicherheit und Akzeptanz verleihen kann.

In den beschriebenen Gremien hängen das Aushandeln und Planen direkt mit dem Faktor Zeit zusammen. Zeit ist eine wichtige Voraussetzung für die Partizipation der Beteiligten. Viele Schülerinnen und Schüler sind neben dem täglichen Schulbesuch und der Lernzeit zuhause in Vereinen, Musikbands oder mit der Lehrstellensuche beschäftigt, weswegen sie manchmal wenig Zeit haben, sich am Schulleben zu beteiligen. Etwa nimmt Cédric nicht an der SMV teil, weil er seine Freizeit nicht für die SMV verwenden möchte:

> *Interviewer: Es interessiert mich, ob es einen konkreten Grund gibt, dass ihr sagt, die SMV ist für mich nicht so interessant.*
> *Cédric: Also ich KANN ES SCHON MACHEN, aber dann geht auch mittwochs ziemlich viel von meiner Freizeit ab, einfach verloren. (Gruppendiskussion, 8. Jahrgangsstufe, Kepler-Gymnasium)*

Außerhalb der Unterrichtszeit implementierte Gremien scheinen für einige Schülerinnen und Schüler nur wenig attraktiv zu sein, weshalb es sinnvoller ist, sie während der Unterrichtszeit einzusetzen.

Tatsächliche Einflussnahme

Eine zusätzliche Voraussetzung für gelungene Partizipation in Gremien stellt für Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit dar, tatsächlich mitwirken zu können. Ein Schüler stellt vor dem Hintergrund der Rollen- und Aufgabenvergabe in der beschriebenen SMV fest, dass ihn inhaltslose Aufträge oder Tätigkeiten in Gremien demotivieren:

> *Hannes: Das war jetzt eben SMV […]. In der ersten Sitzung des Jahres wählt man Unterstufensprecher, Mittelstufensprecher und Oberstufensprecher. […] Ich habe auch die Erfahrung [gemacht], dass man als Unterstufensprecher praktisch keinen wirklichen Job hat. Das ist eine ROLLE, aber du hast keine Aufgabe. (Gruppendiskussion, 8. Jahrgangsstufe, Rupert-Neß-Gymnasium)*

Es wirkt für Schülerinnen und Schüler also demotivierend, wenn die Rollen- und Aufgabenvergabe in Gremien mit Erwartungen verbunden ist, ohne dass darauf tatsächlich die Teilhabe an Partizipationsprozessen folgt. In solchen Fällen wird den Schülerinnen und Schülern Partizipation vorgetäuscht und keine Übertragung von Verantwortung oder Einflussnahme zugelassen.

Resümierend halten wir fest, dass Gremien gelingen können, wenn Schülerinnen und Schüler sich zutrauen, ihre Meinung frei zu äußern, und darauf vertrauen können, mit dieser ernst genommen zu werden. Gremien sind deshalb möglichst so zu gestalten, dass sich die Schülerinnen und Schüler in diesen wohlfühlen. Damit ihre Anliegen bei entscheidungsbefugten Personen im Schulleben tatsächlich ankommen, ist die gezielte Verknüpfung zwischen den Schülerinnen und Schüler und den entscheidungsbefugten Personen gezielt zu schaffen. Zudem ist besonders den Faktoren Raum und Zeit Beachtung zu schenken. Es ist wichtig, dass physische Räume als Rückzugsorte zur Verfügung stehen und dass Gremien nicht nur außerhalb der Unterrichtszeit stattfinden. Schließlich wird deutlich, dass Gremien eine tatsächliche Mitwirkung ermöglichen sollten.

7.2 Partizipationsmöglichkeiten durch projektorientierte Partizipation

Schüler/inneninitiativen, Themenwochen, Projekttage oder Feste und Jubiläen bieten Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten zur projektorientierten Partizipation. Diese offenen und vielfältigen Partizipationsformen versprechen breite Gestaltungsmöglichkeiten, wenn sie auf das Ziel ausgerichtet sind,

demokratische Aspekte auf Schulebene handlungsnah erfahrbar zu machen und demokratische Handlungskompetenzen der Beteiligten zu entwickeln. In der Folge beschreiben wir Partizipationsformen in gelungenen Schulprojekten.

7.2.1 Partizipationsformen

Gestaltungs- und Entscheidungsprozesse in der Mensa

An einer der von uns untersuchten Schulen haben die Schülerinnen und Schüler sich erfolgreich dafür eingesetzt, in der Schulmensa das Plastikgeschirr abzuschaffen und das vegetarische Menu dem Fleischmenu zumindest gleichzustellen. Im Rahmen der Gestaltungs- und Entscheidungsprozesse in der Mensa nahmen Vertreterinnen und Vertreter der Schüler/innenorganisation Einfluss auf die Ausgestaltung der Mensa. Die Initiative dafür kam von der Schüler/innenorganisation, der alle Schülerinnen und Schüler der Schule beitreten können, um auftretende Probleme und Neuerungen im Schulbereich zu besprechen und darauf partizipativ Einfluss zu nehmen:

> *Leon: ABER es gibt zum Beispiel kein Plastikgeschirr mehr von der Mensa [...]. Und auch keine Plastik-, keine PlastikBECHER mehr zum Beispiel. Dies ist alles von der Schülerorganisation sozusagen BESTIMMT worden [...]. Das Vegimenü ist sozusagen auch EINGEFÜHRT worden. (Schulrundgang, 12. Jahrgangsstufe, Kantonsschule Trogen)*

Die befragten Schülerinnen und Schüler nennen in den Interviews häufig die Mensa als beliebten Ort und beschreiben sie als Ort der Begegnung. Sie berichten von einem öffentlichen Ort, an dem neue Beziehungen zwischen Schülerinnen und Schülern entstehen und den sie in Freilektionen gerne besuchen, um Aufgaben zu lösen oder sich unbeschwert auszutauschen. In der Regel entscheidet die Leitung der Schulmensa über das kulinarische Angebot, wobei ihr gemäß den Schülerinnen und Schülern die Meinungen der Schulangehörigen am Herzen liegt und sie ein enges Verhältnis zur Schüler/innenschaft pflegt.

Für die Vertreterinnen und Vertreter der Schüler/innenorganisation stellten das Plastikgeschirr, die Plastikverpackungen und die Plastikteller in der Mensa ein Problem dar. Daher setzten sie sich für eine Abschaffung des Plastiks in der Mensa ein und führten mehrere Diskussionen mit dem Mensakoch über mögliche Lösungen. Der Mensakoch zeigte sich zugänglich und interessierte sich für das Anliegen der Vertreterinnen und Vertreter der Schüler/innenorganisation. Die Schülerinnen und Schüler verhandelten ihr Anliegen mehrfach mit dem Mensakoch, bis das Plastikgeschirr schrittweise aus der Mensa beseitigt war:

Lisa: In der Mensa gab es PLASTIKGESCHIRR […]. Jetzt haben wir darum VIELE Gespräche mit dem KOCH geführt, dass wir uns eigentlich wünschen, dass es nicht, das kein Plastikgeschirr mehr gibt […]. Schlussendlich wurde das Plastikgeschirr abgeschafft NACH UND NACH. […] er GING sehr OFFEN auf uns ZU und dann haben wir so gemeinsam das Gespräch geführt. (Schulrundgang, 11. Jahrgangsstufe, Kantonsschule Trogen)

Mit Blick auf das Essensangebot der Mensa wünschten sich die Vertreterinnen und Vertreter der Schüler/innenorganisation eine stärkere Implementierung vegetarischer Gerichte im Speiseplan. Zwar wurde dies vom Koch nach längerer Diskussion abgelehnt, doch machte er den Schülerinnen und Schülern einen Kompromissvorschlag. Nun werden die Menüs nun nicht mehr als ‚vegetarisches Menü" und ‚Hauptmenü" gekennzeichnet, sondern als zwei gleichwertige Optionen. Für beide Seiten ist diese ausgehandelte Kompromisslösung ein praktikabler und akzeptabler Zwischenweg.

Lisa: Und wir haben uns zum Beispiel gewünscht, dass es einen VEGETARISCHEN Tag gibt, EINMAL pro Woche. Wir haben auch viele Gespräche geführt. […]
Wir wünschten uns, dass es EINMAL pro Woche einen vegetarischen Tag gibt. Und NORMALERWEISE gibt es immer ein VEGETARISCHES Menü und ein FLEISCHmenü. Und wir fanden, man könnte auch einen Tag machen, an dem es NUR das VEGETARISCHE Menü gibt oder ZWEI vegetarische Menüs. Und da fand er dann wie, es ist, er ist KOCH und er möchte, dass ALLE Freude haben und das war ein zu großer Eingriff in seinen Menüplan und das war VÖLLIG OKAY für uns alle. Aber wir haben auch, also am Anfang hieß es, dass es wie ein HAUPTMENÜ gibt, das Fleischmenü und ein vegetarisches Menü. Und jetzt heißt es einfach Menü 1 und 2. Es ist nicht mehr so eine KRASSE Differenz von Hauptmenü und das ANDERE Menü. Und jetzt ist es glaube auch so, dass sehr viele das vegetarische Menü essen, die NICHT Vegetarier sind. (Schulrundgang, 11. Jahrgangsstufe, Kantonsschule Trogen)

Insgesamt zeigen die Gestaltungs- und Entscheidungsprozesse in der Mensa, dass die Vertreterinnen und Vertreter der Schüler/innenorganisation in Kooperation mit dem Mensakoch das Zusammenleben in der Mensa nach ihren Anliegen mitgestalten konnten. Besondere Beachtung verdient dabei, dass sich die Vertreterinnen und Vertreter der Schüler/innenorganisation nicht entmutigen ließen, beharrlich ihren Anliegen nachzugehen und diese schlussendlich leicht angepasst umsetzten.

Klimagruppe konzipiert und organisiert den „Klimatag“

Ein weiteres Beispiel projektorientierter Partizipation ist die Durchführung eines Klimatags. Hierbei konzipierte und organisierte eine Gruppe aus der 13. Jahrgangsstufe für Schülerinnen und Schüler der 12. Jahrgangsstufe derselben Schule Workshops, um sich mithilfe von externen Expertinnen und Experten über den Klimawandel auszutauschen.

Gemäß den Aussagen eines Schülers hat der Klimatag seinen zeitlichen und geistigen Ursprung im Dezember des Jahres 2019. Damals forderten im Rahmen von „Fridays for Future“ weltweit Jugendliche umfangreiche und wirksame Klimaschutzmaßnahmen. An der Kantonschule Trogen gründeten daraufhin zehn Schülerinnen und Schüler eine Klimagruppe. Mittlerweile umfasst diese Gruppe rund 70 Schülerinnen und Schüler.

In Zusammenarbeit mit der Schulleitung organisierte die Klimagruppe drei Workshops, die den Klimawandel aus verschiedenen Disziplinen zum Untersuchungsgegenstand machten. Um Fragen zum Klimawandel adäquat zu beantworten, lud die Klimagruppe im Vorfeld für den Klimatag externe Expertinnen und Experten zu Vorträgen und Workshops ein. Aufgrund des erzielten Erfolgs ist der Klimatag kein einmaliger Anlass geblieben, sondern die Klimagruppe organisierte ihn ein zweites Mal:

> *Lisa: Als [Klima]Gruppe organisierten wir für die Dritte [=niedrigere Jahrgangstufe] einen KLIMATAG, wo wir drei Workshops hatten, die man machen konnte. Der eine war bezüglich WISSENSCHAFT, der andere über POLITIK und der dritte war „MEIN BEITRAG“. Da haben wir EXTERNE Personen eingeladen unter anderen, und auch Personen aus unserer Klimagruppe, die einen Workshop geleitet haben, über die Wissenschaft, also diese wissenschaftlichen Aspekte von Klimawandel. Und dann konnten wir DAS organisieren und es war SEHR cool. Dann haben wir es auch ein ZWEITES Mal organisiert. War sehr cool, dass uns die Schule die Möglichkeit gab, um EINEN TAG diesen Drittklässlern FREIZUGEBEN. Also nicht FREI, sie MUSSTEN ja, es war ja obligatorisch für ALLE. Aber UNS diese Möglichkeit zu geben IHNEN [=den jüngeren Schülerinnen und Schülern] dieses Thema, das so WICHTIG für uns ist, das uns so am HERZEN liegt, näherbringen zu können. (Schulrundgang, 11. Jahrgangsstufe, Kantonsschule Trogen)*

Die Darstellung der Partizipationsformen im Rahmen des Klimatags macht deutlich, dass die Schüler/innengruppe bei der Organisation nach eigenen Werten und Vorstellungen vorgehen konnte. Hierzu setzten sie inhaltliche Schwerpunkte, luden externe Expertinnen und Experten ein und leiteten sogar eigene Workshops.

Schulgemeinschaft bereitet ein Musical-Projekt vor

An einer von uns untersuchten Schule findet alle drei Jahre zum Abschluss des Schuljahres ein Musical statt. Nach sechsmonatiger schulstufenübergreifender Arbeit am Musical stellt die gesamte Schule das gemeinsame Projekt einem breiten Publikum vor. Da die Schule ein großes musisch-künstlerisches Angebot hat, ist das Musical-Projekt eine gute Gelegenheit, die verschiedenen künstlerischen Bereiche wie Gesang, Orchester, Theater und Gestaltung zusammenzuführen. Um einen ersten Einblick in die vielfältigen Tätigkeiten und Themenfelder des Musical-Projekts zu erhalten, kommt eine Schülerin zu Wort, bevor die Hintergründe und Partizipationsformen des Musical-Projekts dargelegt werden:

> *Ramona: [Beim] Musical […] kann man halt SELBST sagen, möchtest du zum Beispiel bei der Bühnentechnik, beim Chor, beim Theater [mitmachen]. Dann hat es verschiedene TEILBEREICHE und dann kannst du sagen, ich würde gerne DAS machen. (Schulrundgang, 11. Jahrgangsstufe, Kantonsschule Trogen)*

Häufig bildet ein verfilmter Jugendroman, den die Schülerinnen und Schüler nach dem Mehrheitsprinzip auswählen, das Grundgerüst für das Projekt. Aus verschiedenen Materialien gestalten die Schülerinnen und Schüler die Bühnenkulisse, die Schulbands, der Chor und das Orchester bereiten die entsprechenden Musikstücke vor und die Darsteller schmücken das Drehbuch mit eigenen Texten aus. Die befragten Schülerinnen und Schüler waren insgesamt der Ansicht, im Musical-Projekt hätten/haben sie sehr viele Partizipationsmöglichkeiten. Sie nahmen als Beratende der Lehrpersonen auf das Projekt Einfluss, konnten Ideen einbringen oder wirkten mit ihren Stimmen bei Auswahlverfahren für mögliche Projektthemen mit. Eine Lehrperson fasst den vielfältigen projektorientierten Partizipationsprozess des Musicals und die darin enthaltenen Partizipationsmöglichkeiten wie folgt zusammen:

> *Lehrperson: Ich beginne mit dem GRÖßTEN Projekt an unserer Schule, das Musical Projekt […]. WIR suchen ZUERST von den Schülern IDEEN, was wollen wir umsetzen. Dann kommen, dieses Jahr sind 60-70 Ideen zusammengekommen, dann müssen wir im Lehrerteam zuerst ein wenig wegstreichen, dann haben wir vielleicht noch FÜNF und dann lassen wir die Schüler wieder ABSTIMMEN. Und dann schauen wir mit den Schülern diese Geschichte an und dann haben sie Zeit, Ideen zu liefern, wie könnte man […] [bestimmte Aspekte] gestalten. […] Dann SCHREIBEN die Schulstufen all EIGENE Lieder. Dann*

beginnen die Schüler, zwei bis drei Monate später in den Theatergruppen die TEXTE zu schreiben, also sie schreiben sie SELBST. Überlegen sich in ihrer Gruppe ganz genau, was sie WOLLEN. Da ist es dann ein bisschen kleiner. Die Tanzgruppe organisiert sich SELBST, manchmal sind es Schüler und Schülerinnen, die die Tänze MITBRINGEN, die das vorstellen und die das dann umsetzen. Und am Schluss haben wir ein Projekt, bei dem letztlich JEDER, auch die BÜHNENBAUER, und so weiter, die haben dann nicht das gemacht, was die LEHRERIN oder der LEHRER gesagt hat, sondern die haben ihre EIGENEN Ideen eingebracht. (Lehrpersoneninterview, Kantonsschule Trogen)

In der Summe lässt sich festhalten, dass die Schülerinnen und Schüler in der hier beschriebenen Arbeit am Musical, das aus vielen einzelnen Mosaiksteinchen besteht, sehr vielfältige Tätigkeiten selbstständig ausüben. Als Teil eines großen Projekts können sie in beratender Rolle tätig sein, im Kontext von unterschiedlichsten Diskussions- und Entscheidungsprozessen Einfluss nehmen und bei der konkreten Umsetzung mitarbeiten. Ihnen bieten sich also verschiedene Möglichkeiten, Erfahrungen zu machen, in denen sie sich als aktiv Gestaltende erleben können.

Schule als Staat

Das Projekt ‚Schule als Staat“ stellt ein schulübergreifendes Planspiel dar, in welchem die Schule für mehrere Tage einen Staat simuliert (siehe Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, 2011; Marker, 2009). Beide von uns in den Fallstudien untersuchten Schulen in Baden-Württemberg haben dieses Projekt in der Vergangenheit bereits mehrmals mit sehr positiver Resonanz durchgeführt. Da das Projekt sehr aufwendig ist, findet es nur in größeren Abständen statt, mindestens jedoch einmal im Laufe des Schullebens der Schülerinnen und Schüler. In der Praxis dauert das Projekt oft eine komplette Schulwoche, meist die letzte im Jahr. Währenddessen findet kein Unterricht statt und die Schule wird zu einem Staat, inklusive organisierter Wahlen, umfunktioniert, in dem die Schülerinnen und Schüler den verschiedensten Berufen nachgehen können. Der Staat gibt sich dabei einen Namen und erhält oft eine Fahne oder ein Wappen; außerdem existieren gewählte Repräsentantinnen und Repräsentanten samt einem Parlament und einer Regierung. Weiterhin erlassen die Schülerinnen und Schüler eigene Gesetze und informieren über eigens geschaffene Medien, beispielweise auf einer neuen Schulhomepage (Institut für Bildungsanalysen & Baden-Württemberg (IBBW), 2021). Zudem existiert auch eine eigene Währung, mit welcher gehandelt werden kann, wie uns retrospektiv berichtet wurde:

Laura: Also da kann halt JEDER seinen eigenen Stand aufmachen. Dann gibt es da auch eine eigene WÄHRUNG. Dann zahlt man am Anfang - ich glaube - einen Betrag von 20 Euro ein und bekommt dann einen bestimmten Betrag halt in dieser Währung und kann dann hier einen eigenen Stand aufmachen und Sachen verkaufen und mit der Währung handeln. Und dann geht das eine WOCHE lang. Dann hat man eine bestimmte ANZAHL an Stunden, in denen man in der Schule sein soll. Und [...] ja im Endeffekt kann man die Sachen also kann man sich dann halt von dieser Währung von diesem Spiel, sage ich jetzt mal, halt auch echte Sachen kaufen wie Essen oder so und im Endeffekt, nachdem [...] die Woche rum ist, kann man auch die Währung wieder umtauschen in echtes Geld. (Gruppendiskussion, 8. Schulstufe, Kepler-Gymnasium)

Das Projekt erlaubt einen tiefen Einblick in die Funktionsweise demokratischer Abläufe und Institutionen, und die Partizipation über eine gesamte Schulwoche hat langanhaltenden Wert für die Schülerinnen und Schüler. So wurde es uns von zwei ehemaligen Schülerinnen und Schülern[1] beim Schulhausrundgang (Rupert-Neß-Gymnasium) als das „Highlight in ihrer Schulzeit" beschrieben. Insgesamt wurde das Projekt auch als sehr hilfreich und positiv in Bezug auf die eigene Selbstwirksamkeit wahrgenommen.

Modellschule Friedensbildung

Das *Kepler-Gymnasium* in Tübingen wurde für das Pilotprojekt ‚Modellschulen Friedensbildung Baden-Württemberg" der Landeszentrale für politische Bildung ausgewählt.[2] Ziel des Projekts ist es, Integration von Friedensbildung in der Schule zu erfahren, zu lehren und zu lernen. Dabei sollen Kompetenzen wie Friedensfähigkeit, -kompetenzen und -handeln vermittelt werden, beispielsweise in Form von Integration von Friedensbildung im Unterricht, Projektaktivitäten und konstruktiver Konfliktbearbeitung. Der Lehrer spricht dabei im Interview von einem ganzheitlichen, langfristigen Ansatz, dessen Ideen in vielen, wenn nicht allen Unterrichtsfächern einfließen sollen. Die Schülerinnen und Schüler erfahren dabei bestimmte Themen aus ganz unterschiedlichen Perspektiven:

1 Die beiden Personen arbeiteten zu der Zeit im Rahmen eines Freiwilligen Sozialen Jahrs (FSJ) an der Schule.
2 https://www.friedensbildung-bw.de/modellschulen-pilotprojekt (abgerufen am 09.08.2022).

Lehrperson: Wie werden bei diesen Themen / Was hat das mit Konflikten zu tun, mit GEWALT oder eben auch dem GEGENTEIL? Ob das jetzt im Physikunterricht die Entwicklung der Atomenergie oder — jetzt ganz naheliegend natürlich — Waffentechnologien zu tun hat. Dass das eben in einer entsprechenden Thematik irgendwie zur Sprache kommt. Nicht ausgegrenzt wird: Wofür ist Wissenschaft da? Naturwissenschaft? Was kann damit gemacht werden? In manchen Fächern ist es ja sehr zentral immer vorhanden. Also wenn wir jetzt in Gemeinschaftskunde, Religion oder Ethik oder Deutsch — teilweise auch — denkt. Da ist es selbstverständlich. […] Und über den Unterricht hinaus — natürlich — und da bemühen wir uns jetzt gerade in erster Linie, dass wir [...] uns Gedanken machen, wie wir dem — teilweise dem SCHULALLTAG — aber eben auch an bestimmten ORTEN und Zeitpunkten im Schuljahr diese [...] Thematik Frieden und wie steht es um den Frieden und wie kann Frieden hergestellt werden, verbessert werden, darauf hingearbeitet werden zwar lokal von der Schule aus im konkreten Leben, im Alltag Thema sein. (Lehrpersoneninterview, Kepler-Gymnasium)

Konkret umfasst dies dann beispielweise den Umgang mit Konfliktlösungen in der Klasse, aber auch privat oder in der Gemeinde:

Lehrperson: Gibt es Konflikte an der SCHULE? Gibt es irgendwelche ORTE oder Zusammenhänge an der Schule, wo wir eben nicht friedlich MITeinander leben oder wo es besser ginge? Sagen wir mal so. Hineinleuchten in den Alltag der Schüler. Zuhause Privat. Erfahrungen, die da im Verein, in der Familie oder wo auch immer gemacht werden aufzunehmen. Bis hin dann natürlich zu Themen wie Gemeinde. Wie wird versucht, beispielsweise jetzt [...] in Tübingen mit der Maskenpflicht umzugehen? (Lehrpersoneninterview, Kepler-Gymnasium)

Zudem sieht das Modell auch die Integration größerer Projekte vor, beispielsweise in Form einer Friedenswoche, in der jeder Lehrer angehalten wird, sich für ein bis zwei Klassen Projekte zu einem Thema zu überlegen:

Lehrperson: Und dann eben an bestimmten Stellen des Schuljahres — wir planen jetzt zum Beispiel im Februar, Anfang Februar — eine FRIEDENSWOCHE, […] wo jeder Lehrer aufgefordert ist, in einer oder zwei Klassen sich eben was zu überlegen, was man macht. Ich habe jetzt beispielsweise [...] SOUNDCHECK von der Landeszentrale für politische Bildung für ein Projekt eingeladen, wo es um Rassismus geht. Rechtsextremismus genau. Und Sensibilisierung. FRÜHERKENNEN —

mehr oder weniger. Die (unv.) hat es mitgenommen glaube ich. Hauptsächlich Musik auch. Wie werden Schüler da quasi auch auf falsche Bahnen gelenkt. Vielleicht auch mit falschen Informationen versorgt, mit falschen Ideen, Werten und so weiter. (Lehrpersoneninterview, Kepler-Gymnasium)

Leider wurde die Anfangsphase des Projekts stark durch die Coronamaßnahmen eingeschränkt, weswegen zum Zeitpunkt des Interviews erst wenige Erkenntnisse des Projekts vorlagen. Der gesamtheitliche Ansatz und die tiefgreifende Integration von Friedensbildung durch Beteiligung der Schülerinnen und Schüler erscheint jedoch als ein interessantes und vor allem vielversprechendes Konzept im Rahmen der politischen Bildung, durch welches Selbstwirksamkeit, politische Kompetenz und demokratische Willensbildung deutlich gestärkt werden können.

7.2.2 Erfahrungen und Kompetenzen durch die Mitbestimmung in projektorientierter Partizipation

Wie wir gezeigt haben, gibt es sehr verschiedene Möglichkeiten, wie Schülerinnen und Schüler projektbezogen auf Schulebene partizipieren können. Im Folgenden wollen wir nun der Frage nachgehen, welche Erfahrungen sie dabei machen und welche demokratischen Handlungskompetenzen sie erlernen können. Die Erfahrungen und demokratischen Handlungskompetenzen können nicht trennscharf voneinander unterschieden werden.

Für eigene Überzeugungen eintreten und Verantwortung übernehmen

Können Schülerinnen und Schüler Gestaltungs- und Entscheidungsprozesse durch ihre eigenen Ideen und Werte prägen, erfahren sie die Möglichkeit, für eigene Überzeugungen einzutreten und durch diese etwas zu verändern. Stoßen sie in diesen Prozessen auf Widerstand, kann dies die Persönlichkeit stärken. Persönlichkeitsstärke ist von hoher Relevanz, um sich auch gegen demokratiefeindliche Äußerungen anderer Personen und Gemeinschaften positionieren und zur Wehr setzen zu können (Eikel, 2006, S. 24). Gestalten Schülerinnen und Schüler eigene Ideen so attraktiv, dass sie andere damit anziehen, vollbringen sie Überzeugungsarbeit.

Lisa: Also das mit dem Plastikbesteck, da MUSSTEN wir schon VIEL ÜBERZEUGUNGSARBEIT leisten. (Schulrundgang, 11. Jahrgangsstufe, Kantonsschule Trogen)

Sich selbst als selbstwirksam zu erfahren, kann wiederum die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme stärken. Eine Lehrperson beschreibt dies wie folgt:

> *Lehrperson: Ja EIGENVERANTWORTUNG – wenn ich mich selber für was stark mache und das dann auch umsetzen soll und ich merke, 'ok, es liegt auch [an mir]'. Man bringt sich automatisch mehr ein und entwickelt auch größeres Interesse daran, dass es funktioniert, dass es erfolgreich ist. Also wir haben zum Beispiel die Essensversorgung der Mensa [auch] in Schülerhand übergeben. (Lehrpersoneninterview, Kepler-Gymnasium)*

Eigenes Partizipieren im größeren Kontext einbetten sowie Probleme demokratischen Handelns analysieren

Wie das nachfolgende Zitat der Schülerin Lisa zum Ausdruck bringt, ermöglicht die eigenständige Organisation eines Events, dass Schülerinnen und Schüler in größeren Kontexten denken lernen. Sie lernen ihre Anliegen und Fragen zu strukturieren und zu kommunizieren. In der konstruktiven Bewältigung von unterschiedlichen Ansichten entwickeln sie das Vermögen (weiter), sich mit anderen Menschen zu einigen. Projektorientierte Partizipation ist in diesem Sinn eine gute Methode, um Organisation in Gruppen zu lernen.

> *Lisa: Also es war ein MEGA GROßER Prozess, das [=den Klimatag] auf die Beine zu stellen, also es war MEGA VIEL ARBEIT. Und manchmal gab es auch Diskussionspunkte mit der Schulleitung und mit der KOMMUNIKATION die teilweise nicht so gut war von beiden Seiten, aber schlussendlich wurde es wirklich cool. (Schulrundgang, 11. Jahrgangsstufe, Kantonsschule Trogen)*

Stellen sich Schülerinnen und Schüler im Rahmen ihrer Organisation eines Events relevanten sozialen, gesellschaftlichen und politischen Herausforderungen ihrer Lebenswelten, lernen sie verschiedene Probleme zu analysieren. Dabei liegt der Fokus auf dem Aufbau eines problembezogenen Wissens zur Gestaltung des Zusammenlebens und zur Beteiligung an gesellschaftlichen Aufgaben (Eikel, 2006, S. 24).

Stärkung des Gruppengefühls, Selbstwirksamkeitserfahrung, Zielorientierung, Ausdrucksfähigkeit und Kreativität

Wenn sich Schülerinnen und Schüler über längere Zeiträume gemeinsam an einem (Schul-)Projekt beteiligen, das am Ende für sie ein Erfolgserlebnis dar-

stellt, kann das Gruppengefühl an der Schule gestärkt werden und die Beteiligten können Selbstwirksamkeitserfahrungen sammeln. Das heißt, sie haben die Erfahrung gemacht, dass sie das Projekt ihrem Anspruch und ihren Vorstellungen nach mitgestalten können.

Die Schülerinnen und Schüler üben in längeren Projekten auch Ausdauer. Sie lernen konzentriert und langfristig mitzuarbeiten, ohne das Ziel – im Fall des Musical-Projekts die öffentliche Aufführung – aus den Augen zu verlieren.

> *Lehrperson: Und so haben wir [...] ein Projekt, bei dem JEDER und JEDE einen Erfolg sieht, wenn alle einigermaßen am gleichen STRICK zieht und JEDER und JEDE weiß, „ICH habe meinen Beitrag geleistet, ich konnte MITBESTIMMEN." (Lehrpersoneninterview, Kantonsschule Trogen)*

In (Schul-)Projekten mit vielfältigen musischen und visuell gestaltenden Partizipationsmöglichkeiten können die Schülerinnen und Schüler zudem ihre körperliche und sprachliche Ausdrucksfähigkeit und ihre Kreativität weiterentwickeln. Denn im Gestaltungsprozess konzipieren, illustrieren und inszenieren sie sich und ihre Ideen. Da sie in diesem Prozess eigene Ideen frei einbringen und viele inhaltliche und organisatorische Herausforderungen bewältigen, kann ihre Kreativität und Vorstellungskraft belebt werden. Denn neben Erfahrung und Kalkül hängt es von der Vorstellungskraft der Schülerinnen und Schüler ab, ob solche Herausforderungen für sie zu bewältigen sind (Weiner & Spoun, 2017, S. 219).

7.2.3 Voraussetzungen projektorientierter Partizipation

Sowie vorangehend Voraussetzungen für eine gelungene Partizipation in Gremien beschrieben wurden, werden in der Folge zentrale Voraussetzungen dargestellt, die für die erfolgreiche projektorientierte Partizipation von Schülerinnen und Schülern förderlich sind.

Orientierung an den Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler

Als erste wichtige Voraussetzung ist die Orientierung an den Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler zu nennen. Die Schülerinnen und Schüler geben in den Interviews viele Beispiele an, aus denen deutlich wird, dass projektorientierte Partizipation besonders dann gelingt, wenn das Thema sie direkt betrifft. Wie die Schülerin Cendrine in der Folge deutlich macht, sollte es den Schülerinnen und Schüler ermöglicht werden, ihre Lebensprobleme und ihre Lebenswelten, d.h., all das, was sie aktuell interessiert, was sie sich wünschen

und ihnen wichtig erscheint, in die projektorientierte Partizipation einfließen zu lassen:

> *Cendrine: Vielleicht sollte man den Schülern, also ALLEN Schülern, mehr die Möglichkeit geben, ihre IDEEN – oder was auch immer – die Sie haben, für Projekte einbringen zu können. (Gruppendiskussion, 8. Jahrgangsstufe, Rupert-Neß-Gymnasium)*

Werden ihre Themen und Interessen zum Ausgangspunkt der Partizipationsprozesse gemacht, kann dies aktivierend und motivierend wirken. Sind es demgegenüber immer die gleichen, wiederkehrenden Themen führt das bei ihnen mitunter zu Frustration:

> *Cendrine: Es gibt halt jedes Jahr die gleichen Projekte, die durchgeführt werden. Ich finde, dass es halt so ein bisschen blöd ist. […] Es treten jedes Jahr neue Probleme auf in der Welt und ich finde, da sollte man auch eben neue Sachen [behandeln]. (Gruppendiskussion, 8. Jahrgangsstufe, Rupert-Neß-Gymnasium)*

Dennoch gilt es den Schülerinnen und Schüler aufzuzeigen, dass das Gelingen projektorientierter Partizipation nicht identisch mit der Realisierung ihrer Wünsche ist. Die Formulierung eigener Wünsche, auch wenn sie von einer Gruppe vorgetragen werden, kollidiert immer mit anderen Interessen und Alternativen, weshalb ihre Realisierung nicht zu garantieren ist. Insofern ist es hilfreich, mögliche Szenarien von projektorientierter Partizipation anzusprechen, um Frustration oder Enttäuschungen zu verringern.

Unterstützung und Offenheit der Erwachsenen

Eine weitere Voraussetzung für projektorientierte Partizipation sind bedürfnisorientierte Unterstützungsangebote für Schülerinnen und Schüler. Die Unterstützungsangebote sollen auf deren Fragen und Zweifel abgestimmt sein. Sie brauchen glaubwürdige Kooperationspartner und -partnerinnen sowie fachliche Unterstützung. Denn ihnen drängen sich in Projekten viele (organisatorische) Fragen auf, die zu Unsicherheit führen. Eine Lehrperson konkretisiert dies:

> *Lehrperson: […] Vor allem besteht dann auch immer die UNSICHERHEIT bei Lernenden: ‚WIE mache ich das? WIE muss ich es begründen? Ist das jetzt zu VIEL? Zu WENIG?' […]. (Lehrpersoneninterview, Kantonsschule Trogen)*

Die Schülerinnen und Schüler sind auch auf das Engagement und die unterstützende Haltung der Erwachsenen angewiesen, die offen für Neues sind und ihre Ideen ernst nehmen.

> *Lehrperson: Ein Mädchen sagt: Ich war ein Jahr in den USA, da hatten wir einen Debattierclub, können wir das auch machen. WÜRDEN Sie das machen? Da habe ich gesagt, JA KLAR. (Lehrpersoneninterview, Rupert-Neß-Gymnasium)*

Das Zitat aus dem Lehrerinterview bringt zum Ausdruck, dass die Schülerin gezielt und unbefangen den Lehrer fragt, ob er selbst eine mögliche Umsetzung eines Debattierclubs an ihrer Schule in Erwägung ziehen würde. Der Lehrer scheint interessiert zu reagieren, bejaht ihre Frage und drückt so Offenheit für Neues aus.

Im Zusammenhang mit der letzten Voraussetzung „Orientierung an den Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler" lässt sich mit Blick auf die Offenheit der Lehrpersonen Folgendes hinzufügen: Werden die Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler in die projektorientierte Partizipation integriert oder bilden diese sogar den Ausgangspunkt der Partizipation, wird die Diversität der Schülerinnen und Schüler respektiert. Das bedeutet auch, dass die Themen, Zugangswege und Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler womöglich nicht den Vorstellungen der Lehrpersonen entsprechen, weshalb eine offene Haltung der Lehrpersonen gefragt ist. Dies hat für Lehrpersonen zur Folge, dass sie aus ihrer Sicht weniger zielführende Wege im Projekt auch mal aushalten müssen. Denn die Lernerfahrungen der Schülerinnen und Schüler sollten im Mittelpunkt stehen und weniger die (fachlich möglichst korrekten) Ergebnisse eines Projekts. In einem Interview drückt eine Schulleitung dies wie folgt aus:

> *Rektor: Man muss sich BEWUSST sein, wenn man Partizipation ERWÜNSCHT, oder ERMÖGLICHT, oder FÖRDERT, dann passieren manchmal auch Dinge, die man NICHT unbedingt WOLLTE. Aber das muss man akzeptieren, dass das halt auch TEIL davon ist. Wenn sie dann halt demonstrieren oder Plakate aufhängen oder ein Projekt durchführen, das man nicht TOLL findet, muss man das akzeptieren. Man kann nicht das Gefühl haben, sie machen GENAU das, was in das SCHEMA passt, das man gerne hätte. (Rektoreninterview, Kantonsschule Trogen)*

Ausdauer

Mit Blick auf das Musical-Projekt lässt sich am besten erahnen, wie zeitintensiv und anstrengend projektorientierte Partizipation für alle Beteiligte sein

kann. Partizipationsprozesse können sich, besonders wenn es dabei zu demokratischen Aushandlungen kommt, über längere Zeiträume erstrecken und durch Phasen extremer Belastung gekennzeichnet sein. Wie Schülerin Lisa im nachfolgenden Interviewausschnitt beschreibt, ist die Partizipation am Musical-Projekt, obschon sie spielerisch ist und (Vor-)Freude auslöst, auch sehr anstrengend:

> *Lisa: Von JANUAR bis SOMMER werden wir dann am […] Stück spielarbeiten, was SEEEHR viel Zeit braucht. […] NORMALERWEISE hat man bei den großen Produktionen EINE Intensiv-Probewoche, wo man dann KEINE Schule hat, sondern dann halt Theater spielt […]. Wird glaube ich relativ streng [=anstrengend], aber ich freue mich SEHR darauf. (Schulrundgang, 11. Jahrgangsstufe, Kantonsschule Trogen)*

Die Teilhabe an längeren Besprechungen mit vielen (Detail-)Fragen oder das Einüben von Abläufen in Projekten kann für Schülerinnen und Schüler mühevoll sein und mitunter auch als lästig empfunden werden. Es gibt immer wieder Jugendliche, die das nicht können oder wollen. Deswegen ist es wichtig, dass es Möglichkeiten gibt, dass sich die Schülerinnen und Schüler entsprechend ihren Bedürfnissen und Ressourcen in unterschiedlicher Intensität und Reichweite beteiligen können.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass es den Schülerinnen und Schülern ermöglicht werden sollte, all das, was sie interessiert und was ihnen wichtig erscheint, in die projektorientierte Partizipation einzubringen. Dies hat für Lehrpersonen und Schulleitungen zur Folge, dass die Diversität der Schülerinnen und Schüler zu beachten ist, sie ihnen als wohlwollende und unterstützende Kooperationspartner und -partnerinnen entgegentreten und offen für ihre (neuen) Ideen sind. Zudem ist insbesondere dem Faktor Ausdauer große Wichtigkeit beizumessen, weil projektorientierte Partizipation aufwendig sein kann und sich nicht alle Beteiligten im gleichen Ausmaß in Projekten engagieren können und möchten.

7.3 Fazit

Wie durch die in diesem Kapitel dargestellten Ergebnisse deutlich wird, können Schülerinnen und Schüler in Gremien und in Schulprojekten Partizipation auf Schulebene unmittelbar leben und erleben. So kann Partizipation sowohl in Form von Diskutieren, Vertreten, Fordern, Beraten und Abstimmen als auch in Form von Organisieren und Konzipieren stattfinden. Unabhängig von der Form der Partizipation werden den Schülerinnen und Schülern Entwicklungsfelder

eröffnet, die ihnen das Erlernen von demokratischen Handlungskompetenzen ermöglichen. Durch das Erlernen dieser demokratischen Handlungskompetenzen kann ein Grundstein für eine spätere Mitgestaltung und Weiterentwicklung unserer gegenwärtigen demokratischen Gesellschaft gelegt werden. Dabei lernen Schülerinnen und Schüler, sich auf Herausforderungen des Zusammenlebens einzulassen, üben demokratische Problemlösungen und Konfliktbewältigungsstrategien ein, übernehmen für sich und andere Beteiligte Verantwortung und machen Selbstwirksamkeitserfahrungen. Da die untersuchten Partizipationsmöglichkeiten weitgehend offen sind, können die Schülerinnen und Schüler ihr eigenes Partizipieren häufig in neuen und vielfältigen Handlungsfeldern erleben.

Um diese Partizipationsformen zu ermöglichen, bedarf es Lehrpersonen und Schulleitungen, die die Schülerinnen und Schüler unterstützen und offen für ihre Anliegen sind. Es ist wichtig für das Interesse an und für die Bereitschaft zur Partizipation, dass die Partizipationsmöglichkeiten die Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler betreffen. Überdies sind Lehrpersonen dazu aufgefordert, bewusst einen Teil ihrer Verantwortung zu übertragen, damit die Jugendlichen zu Engagement ermutigt werden und möglichst selbstbestimmt partizipieren können. Hemmen externe Bestimmungen die Partizipationsmöglichkeiten – wie zum Beispiel die Zurückweisung des Mensakochs, einen rein vegetarischen Tag in den Wochenzyklus der Mensa einzuführen –, oder schränken Faktoren wie Raum und Zeit die Schüler/innenpartizipation ein, gilt es sich den Herausforderungen bewusst zu werden und originelle Alternativen der Partizipation zu realisieren. So sind zum Beispiel Kommunikationswege zwischen den Beteiligten zu schaffen. Gremien sind möglichst während der Unterrichtszeiten zu implementieren. Sowohl für die Schülerinnen und Schüler als auch für die Lehrpersonen erfordert es einiges an Ausdauer, sich diesen Herausforderungen zu stellen. Dies gilt es für alle Beteiligungswilligen zu beachten. Zudem ist angesichts dieser Prozesse zu berücksichtigen, dass Jugendliche demotiviert werden können, wenn sie eine Aufgabe oder Rolle übernehmen, die ihnen dann keinen wirklichen Gestaltungsspielraum ermöglicht. Deswegen sollten Partizipationsprozesse so gestaltet sein, dass Schülerinnen und Schüler tatsächlich Einflussmöglichkeiten haben.

Literatur

Edelstein, W. (2001). Gesellschaftliche Anomie und moralpädagogische Intervention. Moral im Zeitalter individueller Wirksamkeitserwartungen. In W. Edelstein, F. Oser & P. Schuster (Hrsg.), *Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologische und pädagogische Praxis* (S. 13–34). Beltz.

Eikel, A. (2006). *Demokratische Partizipation in der Schule*. Beiträge zur Partizipation in der Schule, BLK-Programm „Demokratie lernen & leben". Berlin. https://www.degede.de/wp-content/uploads/2018/11/demokr.-partizipation-in-der-schule.pdf (abgerufen am 09.08.2022).

Hildebrandt, E. & Campana, S. (2016). Partizipation im alltäglichen Unterricht durch Kooperation und Individualisierung in heterogenen Klassen – ein Beitrag zur Demokratiebildung? *International Dialogues on Education* Journal, 3(3). https://doi.org/10.53308/ide.v3i3.153

Institut für Bildungsanalysen & Baden-Württemberg (IBBW) (2021). *Schule als Staat*. https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/extremismuspraevention-und-demokratiebildung/demokratiebildung/linkvorschlaege/schule-als-staat (abgerufen am 09.08.2022).

Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (2011). *Ostralien – Schule als Staat*. Landeszentrale für politische Bildung.

Lehnerer, E., Ott, M., Renna A. & Quenzel, G. (2022). Der Klassenrat als Chance für Partizipation. In M. Grüning, S. Martschinke, J. Häbig & S. Ertl (Hrsg.), *Mitbestimmung von Kindern – Grundlagen für Unterricht, Schule und Hochschule (S.* 193–212). Beltz Juventa.

Marker, M. (2009). *Die Schule als Staat: Demokratiekompetenz durch lernendes Handeln*. Wochenschau-Verlag.

Weiner, S. & Spoun, S. (2017). Sieben Thesen zur Inter- und Transdisziplinarität und was daraus für das Studium folgt. In G. Hoff & N. Korber (Hrsg.), *Interdisziplinäre Forschung? Annäherungen an einen strapazierten Begriff* (S. 207–222). Karl Alber.

Weißeno, G. (2004). Lernen über politische Institutionen – Kritik und Alternativen dargestellt an Beispielen in Schulbüchern. In D. Richter (Hrsg.), *Gesellschaftliches und politisches Lernen im Sachunterricht* (S. 211–228). Klinkhardt.

8 Partizipation auf Klassenebene: „… *wir haben wirklich geschaut, dass jeder zu seiner Meinung kommt*“

Elisa Lehnerer

Auf Klassenebene lassen sich in den untersuchten Schulen verschiedene Bereiche und Möglichkeiten identifizieren, bei denen Schülerinnen und Schüler partizipieren können. Als Partizipation auf Klassenebene bezeichnen wir diejenigen Partizipationsmöglichkeiten, die ausschließlich den Schülerinnen und Schülern einer Klasse offenstehen, sich jedoch nicht konkret auf den Unterricht beziehen (dies wird in Kapitel 9 gesondert behandelt), sondern auf das soziale Miteinander und sonstige extracurriculare Angelegenheiten. Als Datengrundlage dieses Kapitels dienen Interviews, die an sieben, aufgrund ihrer Partizipationsangebote ausgewählten Schulen in Vorarlberg, Baden-Württemberg und der Ostschweiz geführt wurden (zur Fallauswahl s. Kapitel 3). Insbesondere die an diesen Schulen mit den Schülerinnen und Schülern durchgeführten Gruppendiskussionen sowie die leitfadengestützten Interviews mit den Lehrpersonen werden für dieses Kapitel als Analysegrundlage herangezogen.

Die Partizipationsmöglichkeiten auf Klassenebene sind in den von uns untersuchten Schulen sehr unterschiedlich ausgestaltet. Zudem ermöglichen sie sehr unterschiedliche Formen der Partizipation, die von reiner Information, über Mitreden und Diskutieren bis hin zu Mitentscheiden und Entscheiden reichen können. Diese Formen variieren dabei nicht nur zwischen den verschiedenen Partizipationsmöglichkeiten, sondern treten auch innerhalb einer Partizipationsmöglichkeit auf. Die Partizipationsmöglichkeiten auf Klassenebene weisen somit eine große Bandbreite an Gestaltungsspielräumen auf, die auf vielfältige Art und Weise genutzt werden können. Bei den in diesem Kapitel beschriebenen Partizipationsmöglichkeiten liegt der Fokus auf dem Klassenrat, da dieser von mehreren Autorinnen und Autoren als zentrales Instrument zum Demokratielernen in Schulen gesehen wird (Kahn, 2018, S. 4; Sliwka & Nguyen, 2020, S. 1251) und zudem von den befragten Schülerinnen und Schülern aller Fallschulen thematisiert wurde. Im Anschluss an die Ausführungen zum Klassenrat wird überblicksmäßig auf weitere Partizipationsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern bei extracurricularen Angelegenheiten auf Klassenebene eingegangen.

8.1 Klassenrat

Generell stellt der Klassenrat ein Gremium dar, in dem Schülerinnen und Schüler gemeinsam mit einer Lehrperson – in der Regel der Klassenleitung – Angelegenheiten besprechen und über verschiedene selbstgewählte Themen beraten, diskutieren und entscheiden (Lötscher, 2014, S. 56). Die Begrifflichkeiten variieren dabei etwas. In jeder der sieben untersuchten Fallschulen berichten die befragten Schülerinnen, Schüler und Lehrpersonen von einer gemeinsam im Klassenverband stattfindenden Phase, die je nach Schule als Klassenrat, Klassenlehrer/innenstunde, Klassenstunde, Klassenkreis, Klassenratsstunde oder Klassenrunde bezeichnet wird. Diese im Folgenden als Klassenrat bezeichnete Phase unterscheidet sich in den untersuchten Klassen zum einen in ihrer inhaltlichen und formalen Ausgestaltung. Zum anderen finden in den untersuchten Klassenräten sehr unterschiedliche Formen der Partizipation und Entscheidungsfindung statt, die zum Teil wiederum mit der Ausgestaltung des jeweiligen Klassenrats zusammenhängen.

8.1.1 Ausgestaltung des Klassenrats und Formen der darin stattfindenden Partizipation

Die in den Interviews beschriebenen Klassenräte lassen sich im Hinblick auf ihre Ausgestaltung nach vier Aspekten unterscheiden, auf die wir in den nachfolgenden Abschnitten jeweils eingehen möchten. Zum einen variiert die Bandbreite der Themen, die in den verschiedenen Klassenräten angesprochen werden, sowie die Art der Themensetzung und -auswahl. Des Weiteren lassen sich Unterschiede mit Blick auf den Grad der Institutionalisierung des Gremiums erkennen. Auch der Grad seiner Strukturierung weist im Vergleich der untersuchten Klassen Unterschiede auf. Ein letzter Aspekt ist eine mögliche Anbindung des Klassenrats an ein schulübergreifendes Gremium wie etwa einen stufenübergreifenden Schüler/innenrat, in dem Schülerinnen, Schüler und mitunter auch Lehrpersonen oder die Schulleitung vertreten sind.

Themenbandbreite und Themensetzung

In fast allen Klassenräten der hier untersuchten Schulen ist das Ansprechen von Konflikten und Schwierigkeiten ein zentrales und wiederkehrendes Thema. Etwa werden vonseiten der Schülerinnen und Schüler im Klassenrat häufig Probleme des sozialen Miteinanders in der Klasse, aber auch mit Lehrpersonen oder dem Lernstoff thematisiert. Ein Beispiel für das Konfliktlösungspotenzial eines Klassenrats beschreibt nachfolgend die Lehrperson einer Schule. Ein Problem, das in der Klasse besteht, wird im Klassenrat angespro-

chen, und gemeinsam suchen die Schülerinnen und Schüler nach einer Lösung des Problems.

> *Lehrperson: […] Ich hatte dieses Jahr ein Thema, das waren Nackenklatscher, haben sie sich anscheinend sehr oft gegenseitig geschenkt [ironisch] (lachen), aber eigentlich MOCHTE es keiner. Und das wurde dann auch irgendwann im Klassenrat angesprochen und dann hatten wir auch eine Abstimmung, also hat dann eben der Leiter des Klassenrates (an dem Tag?) eine Abstimmung, wer mag das [die Nackenklatscher] zu geben? Haben viele [sich gemeldet]. Wer mag es denn bekommen? Eigentlich keiner. So. Und dann […] haben sie gesagt: „Dann LASSEN wir das, weil es ist überHAUPT nicht angenehm" und sie haben eigentlich immer nur verteilt, weil der VORHER hat ja auch weiter verteilt. Und dann so: „Ok, ab jetzt hören wir einfach auf. Dann muss man nicht mehr verteilen, wenn der andere verteilt hat". (Lehrpersoneninterview, Schule am See)*

In den nachfolgenden Wochen wird das Thema wieder aufgegriffen und überprüft, ob die Lösung funktioniert oder eine andere gefunden werden muss:

> *Lehrperson: […] dann haben wir nach zwei, drei Wochen gefragt: „Wie ist das jetzt geworden?" Sagen sie: „Ja, SO viel besser!". Und […] jetzt das Ende des Schuljahres gibt es das GAR nicht mehr, das war wirklich am Anfang und wirklich nach einem halben Jahr das war WEG. (Lehrpersoneninterview, Schule am See)*

Einige Themen können die Schülerinnen und Schüler also über einen längeren Zeitraum hinweg begleiten und immer wieder im Klassenrat angebracht werden, wenn erneut Handlungsbedarf besteht. Die Lösungsfindung stellt dabei einen längerfristigen Prozess dar, dessen Lösungen zudem veränderbar sind und situationsbedingt neu ausgehandelt und angepasst werden können.

Zusätzlich zur starken Konfliktlösungsorientierung werden in manchen Klassenräten extracurriculare Themen wie Klassenreisen, Feste, die Sitzordnung, die Tischanordnung, die Klassenkasse oder der Ordnungsdienst angesprochen, über die die Schülerinnen und Schüler diskutieren und zum Teil (mit-)entscheiden. In manchen Klassenräten werden zudem organisatorische Informationen oder Themen aus und für den Schüler/innenrat besprochen. Eine Mitbestimmung an diesen Themen sehen manche Schülerinnen und Schüler allerdings als selbstverständlich an. So bezeichnet Chiara die Themen, bei denen die Schülerinnen und Schüler an ihrer Schule mitbestimmen

können, darunter ihre Abschlussfahrt und ihr Abschlussfest, als „so Basic-Sachen halt" (Schulrundgang, 8. Schulstufe, Schule am See).

Der Klassenrat dient in den untersuchten Schulen überwiegend dazu, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Themen und Anliegen einbringen und ggf. zur Diskussion stellen können. Zum Teil liefert auch die jeweilige Klassenleitung Input, wobei sie dabei meist Organisatorisches, manchmal aber auch Inhaltliches anspricht, wenn sie um Themen weiß, die für die Schülerinnen und Schüler im Moment von Bedeutung sind. Zum Einbringen eigener Themen gibt es für die Jugendlichen neben dem direkten Ansprechen in der Sitzung selbst in manchen Klassenräten zudem die Möglichkeit, diese bereits im Vorfeld anonym auf einem Zettel zu notieren und in eine dafür vorgesehene Box einzuwerfen oder auf einer Liste, die im Klassenzimmer aushängt, zu vermerken. Diese Möglichkeiten versuchen sicherzustellen, dass alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen die für sie persönlich wichtigen Themen einbringen können. Bei einem Klassenrat gibt es beispielsweise auch zusätzlich eine Gruppe, bestehend aus fünf Schülerinnen und Schülern, die im Vorfeld die eingebrachten Themen sichtet, sie nach – in ihren Augen – absteigender Wichtigkeit sortiert und somit eine Vorentscheidung darüber trifft, ob bestimmte Themen überhaupt angesprochen werden und, wenn ja, zu welchem Zeitpunkt und somit in welcher Priorität:

> *Leyla: Halt in der kleinen Gruppe, wo halt der KlassenSPRECHER und so dabei sind, besprechen wir, WAS am wichtigsten ist, uuund die besprechen wir halt und wenn wir NOCH Zeit haben, besprechen wir die halt eher UNwichtigen Themen. (Gruppendiskussion, 8. Schulstufe, Praxisschule)*

Grad der Institutionalisierung

Die beschriebenen Klassenräte weisen einen unterschiedlichen Grad der Institutionalisierung auf. Die Mehrheit der Klassenräte findet oder fand regelmäßig jede Woche zum selben Termin statt. Bei drei der von uns untersuchten Schulen wird kein Klassenrat mehr durchgeführt. Dies wird in zwei Fällen mit dem Lehrplan begründet, der ab der 8. Schulstufe keinen Klassenrat mehr vorsieht. Im dritten Fall begründen die Schülerinnen und Schüler dies damit, dass es in der Klasse keine Probleme mehr gebe, weswegen auch kein Klassenrat mehr nötig sei. Diese Argumentation zeigt wiederum das problemorientierte Verständnis eines Klassenrats.

> *Interviewerin: Und warum macht ihr jetzt keinen Klassenrat mehr?*
> *Nael: Weil es irgendwie keine Probleme mehr gibt*

Johannes: Jaa, hat sich normalisiert. Also dieses Jahr und das letzte Jahr gab es eigentlich // so wie gar keine/
Nael: Seit (Name einer Schülerin) weg ist (lacht). (Gruppendiskussion, 8. Schulstufe, Praxisschule)

Eine weniger starke Institutionalisierung des Klassenrats zeigt sich in folgenden von den Schülerinnen und Schülern beschriebenen Beispielen. So findet in einer Klasse ein Klassenrat offenbar ohne Vorankündigung und relativ spontan initiiert durch die Klassenleitung in einer ihrer normalen Unterrichtsstunden statt.

Kai: Also das machen wir meistens im ERG [Ethik, Religion, Gemeinschaft]. […] [I]n Deutsch, in Geschichte und in NT [Natur und Technik] sind wir mit der Klasse zusammen. […] Und bei unserer Klassenlehrperson in diesen drei Fächern dort tut man, wenn es irgendetwas ORGANISATORISCHES gibt, dann tut sie uns halt einfach grad in den nächsten von den drei //
Mergim: Fächern mitteilen. (Lernarrangement, 11. Schulstufe, Kantonsschule Trogen)

Ein Klassenrat in einer anderen Klasse kann nur nach Absprache mit der Klassenleitung durchgeführt werden und findet – vermutlich aus Mangel eines dafür vorgesehenen, etablierten Zeitraums – zum Teil sogar in einer Pause statt. Gleichzeitig geht jedoch in diesem Fall die Initiative zur Durchführung des Klassenrats von den Schülerinnen und Schülern aus.

Leyla: Also zuerst würden wir fragen, ob wir das überhaupt machen dürfen, in welcher Stunde und wie lange. Manchmal machen wir es auch in der Pause, dann bleiben einfach alle herinnen oder halt nur die KLEINE Gruppe […], also zum Beispiel die kleine Gruppe bleibt in der Pause drinnen, bespricht alles und dann in der nächsten Stunde besprechen wir es mit der ganzen Gruppe. (Gruppendiskussion, 8. Schulstufe, Praxisschule)

Auffällig ist, dass Schülerinnen und Schüler, bei denen früher ein regelmäßiger Klassenrat durchgeführt wurde, der aber jetzt aufgrund des Lehrplans nicht mehr stattfindet, ausdrücklich den Wunsch äußern, einen solchen wieder einzuführen, da dieser als positiv angesehen wird und für sie scheinbar auch jetzt noch wichtig wäre:

Agan: Was ich cool fand. Wir hatten früher mal einmal in der Woche so eine Stunde. So eine Klassenlehrer-Stunde oder einen Klassenrat. Und

das fand ich cool. Da hat man einfach die Woche so nochmal drüber nachgedacht. Und nochmal drüber geredet, ob es Probleme gab, auch mit anderen Lehrern. Oder auch mit dem Stoff. (Gruppendiskussion, 10. Schulstufe, Rupert-Neß-Gymnasium)

Zudem berichten Schülerinnen und Schüler davon, dass Probleme in der Klasse zum Teil nicht mehr angesprochen würden, wenn kein Klassenrat mehr durchgeführt wird. Einer Schülerin zufolge würden die Lehrpersonen davon ausgehen, dass sie von den Klassensprecherinnen und Klassensprechern über Anliegen der Klasse schon informiert würden, was diese jedoch nicht immer täten. Dadurch wird aus Sicht der Schülerin eine Thematisierung der vorhandenen Probleme erschwert.

Chantale: Ich denke halt, dass viele Lehrer davon AUSGEHEN, dass die Klassensprecher alles organisieren. Und praktisch die Klasse vertreten. Und wenn es Probleme gibt, dass dann die Klassensprecher schon kommen werden. Aber zum Beispiel WIR hatten halt zwei Klassensprecher, die sowas HALT NICHT machen. Und deswegen ist es halt immer schwer, den Lehrern zu sagen, was also GAR nicht passt oder was halt nicht so ok ist. Weil die Klassensprecher bei uns halt nicht die ganze Klasse sind. (Gruppendiskussion, 8. Schulstufe, Kepler-Gymnasium)

Auch sind einige Schülerinnen und Schüler der Meinung, dass die Klassensprecherinnen und -sprecher nicht immer die Interessen der Mitschülerinnen und Mitschüler im Blick hätten, sondern manchmal vor allem der Lehrperson unterstützend zur Seite stünden, wie der nachfolgende Auszug aus einer Diskussion verdeutlicht:

Joachim: Wir haben nur einen KLASSENSPRECHER, DER ist quasi wie der verlängerte Arm der Lehrperson.
David: Ich bin auch Klassenchef. Ich HELFE dem Lehrer, dass ORDNUNG herrscht im Klassenzimmer so in der ART. (Lernarrangement, 8. Schulstufe, Sonnenhof Wil)

Grad der Strukturierung

Einige Klassenräte in den von uns untersuchten Schulen zeichnen sich durch einen hohen Grad der Strukturierung aus. So gibt es bei vier der sieben beschriebenen Klassenräte eine oder mehrere verantwortungsvolle Rollen, die die Schülerinnen und Schüler übernehmen können. Eine zentrale Rolle, die in allen vier Klassenräten zu besetzen ist, ist die Leitung bzw. Moderation

des Klassenrats. Diese übernimmt in den untersuchten Schulen je nach Klassenrat entweder ein/e Schüler/in freiwillig, ein/e Klassensprecher/in, der oder die vom Klassenverband zuvor gewählte Klassenratschef/in oder der oder die Schüler/in, der oder die auf der Klassenliste als nächstes kommt. Des Weiteren können die Schülerinnen und Schüler für das Verfassen des Protokolls, die Überwachung der Einhaltung der festgelegten Zeit sowie der geltenden Regeln verantwortlich sein.

Die Schülerinnen und Schüler nehmen die übernommenen Rollen sehr unterschiedlich wahr. Während die Leitung des Klassenrats von einer Schülerin mit „Kontrolle über alle haben" (Gruppendiskussion, 8. Schulstufe, Maitlisek Gossau) umschrieben wird, betont Nael vor allem das Ausbalancieren von Macht und Zuhören, das er als Moderator zu meistern hat:

> *Nael: Naja, also ich war der Klassensprecher und ich war halt so quasi die Hauptrolle bei (dem ganzen?) Klassenrat und es war halt so, jaa, ich (unv.) der BOSS, aber man muss (quasi?) auf die anderen so HÖREN […], es ist echt LÄCHERLICH, aber es IST halt so, man muss anderen ZUhören (wie in einer?) DEMOKRATIE quasi, was die anderen quasi bestimmen, das setzt du halt einfach um, so quasi. (Gruppendiskussion, 8. Schulstufe, Praxisschule)*

In dieser Rolle als Moderator/in sind die Schülerinnen und Schüler – mit der Unterstützung der Klassenleitung im Hintergrund – für den Ablauf des Klassenrats zuständig. Sie sind dafür verantwortlich, den Klassenrat so zu gestalten, dass die Mitschülerinnen und Mitschüler ihre Anliegen einbringen und ihre Meinungen äußern können und bei der Diskussion und Entscheidungsfindung alle Auffassungen berücksichtigt werden. Gleichzeitig dürfen sie, um einen demokratischen Ablauf des Klassenrats zu gewährleisten, nicht sich und ihre Macht, die sie in dieser Position haben, in den Vordergrund stellen, sondern müssen sich in die anderen hineindenken und Kompromisse finden.

Zusätzlich zu der unterschiedlichen Rollenverteilung, durch die die Aufgabenverteilung und die Zuständigkeiten der Schülerinnen und Schüler festgelegt werden, wird bei zwei der von uns untersuchten Klassenräte eine weitere Strukturierung vorgenommen. Die Strukturierung geschieht bei dem einen Klassenrat durch die (oben genannte) Liste, auf der die Jugendlichen ihre Themen im Vorfeld eintragen und aus der dann die Agenda für die Sitzung gebildet wird. Bei dem anderen Klassenrat wird der Ablauf in jeder Sitzung durch drei wiederkehrende Fragen strukturiert, wie Dana im Folgenden aufzeigt:

> *Dana: […] da haben wir so drei Fragen […]: Was war diese Woche gut, was war diese Woche schlecht und wen gibt es zu loben? Und auch*

selbst wenn wir dann irgendein Problem mit dem Mitschüler haben, können wir das auch im Klassenrat regeln, das ist auch normal, aber dann fragen sie erstmal: „Ja, was war diese Woche gut?“ Dann können wir sagen: „Ja, wir fanden es gut, dass wir diese Woche rausgegangen sind“ oder sonst irgendwas. Und dann halt, „Was war diese Woche schlecht?“, keine Ahnung, die Englischschularbeit ist schlecht ausgefallen oder so und „Wen gibt es zu loben?“, wenn es jemanden halt zu loben gibt, der besonders viel gelernt hat diese Woche oder so, dann wird er gelobt, dann kriegt er noch einen Applaus und ja. (Schulrundgang, 8. Schulstufe, Schule am See)

Eine solche Strukturierung des Klassenrats nach drei Fragen ermöglicht einen geregelten Ablauf, der den Jugendlichen insbesondere auch das Kennenlernen des Klassenrats durch wiederkehrende, vorhersehbare Abläufe erleichtert. Allerdings könnte die Frage danach, wen es zu loben gibt, als Hervorhebung bestimmter Schülerinnen und Schüler und damit möglicherweise auf indirekter Weise gleichzeitig als Kritik anderer gesehen werden, was sich negativ auf das Klassenklima auswirken könnte. Dass dies von den befragten Jugendlichen jedoch nicht so wahrgenommen wird, könnte auf das eben als positiv wahrgenommene Klassenklima und die überwiegend als positiv beschriebene Schüler/innen-Lehrpersonen-Beziehung zurückzuführen sein.

Anbindung an ein schulübergreifendes Gremium

Ein weiteres Element, das sich in vier der sieben untersuchten Schulen zeigt, ist die Anbindung des Klassenrats an ein schulübergreifendes Gremium wie den Schüler/innenrat, in dem die Klassensprecherinnen und Klassensprecher sowie manchmal auch Lehrpersonen oder die Schulleitung vertreten sind. Durch diese Anbindung können die Rektorinnen und Rektoren über die Klassensprecherinnen und Klassensprecher einerseits Informationen an die Schüler/innenschaft weitergeben und andererseits Anfragen an diese stellen, die anschließend im Klassenrat diskutiert werden. Die Klassensprecherinnen und Klassensprecher tragen dann die Diskussionsergebnisse aus dem Klassenrat wieder zurück in den Schüler/innenrat. Zudem ermöglicht diese Anbindung den Jugendlichen, über die Klassensprecherinnen und Klassensprecher ihre Wünsche, Vorschläge oder Ideen an die Schulleitung zu übermitteln. Sowohl bei den Rückmeldungen auf die Anfragen der Schulleitung als auch bei der Weiterleitung von Wünschen der Schüler/innenschaft zeigt sich bei den befragten Jugendlichen in Teilen jedoch Unwissen über die weiteren Entwicklungen sowie über die tatsächliche Berücksichtigung ihrer Ansichten durch die Schulleitung. Dies merkt beispielsweise Michael an:

Michael: Ja, also zum Beispiel unsere Klassensprecherin und unser Klassensprecher, die tragen dann immer die Themen vom Schülerrat im Klassenrat vor und dann haben wir halt auch immer unsere Meinung und so geäußert, aber ob das wirklich je im Schülerrat war, kann ich jetzt nicht sagen
Interviewerin: […] wie meinst du das? Dass das nicht ankommt?
Michael: Ja, also zum Beispiel, wenn irgendeine neue Regel ist oder so, geben wir halt auch einfach immer unseren Senf dazu, aber ich glaube nicht, dass im Klassenrat [Schülerrat] dann wirklich die Meinung von allen Schülern dann dazu immer erzählt wird. (Schulrundgang, 8. Schulstufe, Schule am See)

Insgesamt zeigt sich bei den untersuchten Schulen eine Vielfalt an Ausgestaltungsmöglichkeiten des Klassenrats. In jedem der untersuchten Klassenräte treten die vier hier beschriebenen Aspekte in unterschiedlicher Form auf. Gleichzeitig werden auch Gemeinsamkeiten zwischen den Klassenräten deutlich. Etwa variiert je nach Klassenrat die Themenbandbreite, die besprochen wird; meist nimmt jedoch das Thema Konfliktlösung viel Raum ein. Die Themensetzung erfolgt mehrheitlich durch Schülerinnen und Schüler oder Lehrpersonen, wobei sich letztere meist auf Organisatorisches beschränken. Während regelmäßig durchgeführte Klassenräte von den befragten Schülerinnen und Schülern als positiv wahrgenommen werden, zeigen sich bei weniger institutionalisierten Klassenräten Hürden, die die Jugendlichen überwinden müssen, um überhaupt einen Klassenrat durchführen zu können. So benötigen sie beispielsweise eine Genehmigung der Klassenleitung oder müssen selbst einen passenden Zeitpunkt finden. Zur Strukturierung des Klassenrats werden in einigen hier beschriebenen Klassenräten verschiedene Rollen verteilt, insbesondere die der Moderation, die die Schülerinnen und Schüler übernehmen können. Die Anbindung des Klassenrats an ein schulübergreifendes Gremium erfüllt zusätzliche Funktionen und dient mehrheitlich dem Informationsaustausch zwischen Klassen- und Schulebene.

Neben der unterschiedlichen Ausgestaltung finden in den in den Interviews beschriebenen Klassenräten auch sehr verschiedene Formen der Partizipation und Entscheidungsfindung statt. Diese Partizipation der Schülerinnen und Schüler reicht von Information und Mitreden, bei denen die Jugendlichen nicht (mit-)entscheiden können, bis hin zu Mitentscheiden und Entscheiden, wie es etwa durch Abstimmungen oder Deliberieren im Klassenverband geschehen kann. Diese verschiedenen Partizipationsformen werden im Folgenden näher beschrieben.

Information und Mitreden

Sind die Klassenräte an ein schulübergreifendes Gremium wie einen Schüler/innenrat angebunden, können die Schülerinnen und Schüler der jeweiligen Klassen über ihre Klassensprecherinnen und -sprecher von der Schulleitung über Organisatorisches, aktuelle Entwicklungen oder andere Themen informiert werden. Die Schülerinnen und Schüler werden hier zwar nicht in die Entscheidungsfindung eingebunden, dadurch aber auf dem Laufenden gehalten. Dasselbe gilt für organisatorische Informationen seitens der Klassenleitung, die in ihren Augen für die Schülerinnen und Schüler von Bedeutung sind.

Die Partizipation kann sowohl mit Blick auf die Schulleitung als auch auf die Klassenleitung über eine reine Information der Schülerinnen und Schüler hinausgehen, wenn die Erwachsenen die Schülerinnen und Schüler zu bestimmten Themen nach ihrer Meinung fragen und diese bei der Entscheidungsfindung auch berücksichtigen. So stellte beispielsweise ein Rektor einer Schule über die Klassensprecherinnen und Klassensprecher die Anfrage an die Jugendlichen, welche Geräte sie gerne für den Pausenhof haben möchten:

> *Dana: […] ich kenne schon viele Schüler, die da mitreden, besonders die Klassensprecher, mit denen bespricht man das dann immer öfters, so ja: „Was wollt ihr haben?“ und so, „ihr könnt mal eure Klasse fragen, was die wollen“, und so und ja, dann haben wir eben einen Basketballkorb hier bekommen. (Schulrundgang, 8. Schulstufe, Schule am See)*

Auch gegenüber der Klassenleitung können die Schülerinnen und Schüler diese Art Berater/innenrolle einnehmen. So werden die Schülerinnen und Schüler im Klassenrat gefragt, wie mit denjenigen umgegangen werden soll, die das Schulhaus verschmutzt haben. Daraufhin werden Möglichkeiten gesammelt, diskutiert und der Klassenleitung vorgeschlagen, die daraus meist einen Vorschlag auswählt:

> *Chiara: […] Zum Beispiel hat irgendjemand irgendwelche Kleidungen oder Schuhe in das Klo geworfen, ja, dann hat man uns gefragt, was man als Strafe geben kann. Dann haben wir gesagt: „Klo putzen und Pausenhofdienst“, den ganzen Pausenhof den Müll mit dieser kleinen Zange aufheben (lacht)*
> *Interviewerin: Und?*
> *Chiara: Ja, oft wurde auch das verwendet, was wir am besten gesagt haben, was aber auch nicht am strengsten ist. (Schulrundgang, 8. Schulstufe, Schule am See)*

Bei dieser von Erwachsenenseite initiierten Beratung sind die Schülerinnen und Schüler also am Entscheidungsfindungsprozess, nicht aber an der abschließenden Entscheidung beteiligt, da diese aus verschiedenen Gründen (bspw. Verhältnismäßigkeit, Sicherheit oder Budget) von der Klassen- oder Schulleitung getroffen wird.

Mitentscheiden und Entscheiden

Haben die Schülerinnen und Schüler in den Klassenräten die Möglichkeit zum (Mit-)Entscheiden, führen sie in den von uns untersuchten Schulen häufig Abstimmungen durch, um eine Entscheidung zu erreichen, die von der Mehrheit der Klasse getragen wird. Die Vorschläge, über die abgestimmt wird, werden zuvor meist in einer Diskussion erarbeitet. In einem der untersuchten Klassenräte findet zunächst jedoch keine Diskussion im Klassenverband statt, da eine Kleingruppe, bestehend aus fünf Schülerinnen und Schülern, bereits im Vorfeld Vorschläge erarbeitet und diese dann in der Klasse zur Abstimmung stellt. Eine Diskussion über weitere Vorschläge wird nur eröffnet, wenn keiner dieser Vorschläge eine Mehrheit in der Klasse erhält:

> *Johannes: Also sie [die fünf Schülerinnen und Schülern der Kleingruppe] haben was AUSgesucht, was man machen KÖNNTE und dann hat man in die Runde [Klasse] gefragt: „wer ist dafür, wer dagegen?" Wenn die Mehrheit dafür war, dann hat man es gemacht, wenn nicht, dann hat man eine andere Lösung gesucht. (Gruppendiskussion, 8. Schulstufe, Praxisschule)*

In einem Klassenrat an einer anderen Schule werden ebenfalls nicht alle Vorschläge der Klasse zur Abstimmung gestellt, da der Moderator die Vorschläge seiner Mitschülerinnen und Mitschüler im Vorfeld sichtet, nach seinem Verständnis kürzt und somit eine Vorentscheidung trifft:

> *Moritz: […] Du hattest schließlich 14, 15 Vorschläge und ich habe diese sortiert und gekürzt, mal geschaut, ob es ÜBERHAUPT möglich ist, und dann nachher zur WAHL gestellt, argumentiert und so Zeug. (Schulrundgang, 11. Schulstufe, Kantonsschule Trogen)*

Generell können die Schülerinnen und Schüler durch das Abhalten von Abstimmungen das Mehrheitsprinzip mit gleichzeitigem Minderheitenschutz kennen und anwenden lernen. So betont eine Lehrperson einer Schule, dass mit denjenigen, die einem Mehrheitsentscheid nicht zustimmen, Rücksprache gehalten und ihnen dadurch verdeutlicht werde, dass sie und ihre Positionen gesehen wurden:

Lehrperson: Es müssen nicht alle die GLEICHE Meinung haben, auch wenn wir abstimmen, dann wird immer auch geschaut: „Ok, da IST eine Stimme und du WURDEST jetzt überstimmt, ich hoffe, das ist auch in ORDNUNG für dich, dass wir jetzt DIESEN Weg gehen". (Lehrpersoneninterview, Schule am See)

Zudem ist der Lehrperson wichtig, dass nicht nur eine knappe Mehrheit einer Entscheidung zustimmt, um größerer Unzufriedenheit in der Klasse vorzubeugen:

Lehrperson: […] Wir schauen auch, dass es […] eine EINHEITliche Lösung ist, dass es nicht wirklich ungefähr Hälfte Hälfte ist, weil dann finden wir, dass/ oder die meisten Schüler, die sind nicht wirklich glücklich damit. Und sie wurden GERADE so überstimmt. (Lehrpersoneninterview, Schule am See)

Nach manchen Diskussionen ist keine Abstimmung nötig, um einen Mehrheitsentscheid herbeizuführen, da bereits während der Diskussion durch Deliberationsprozesse in der Klasse Konsens hergestellt und auf diese Weise eine Entscheidung getroffen wurde:

Lehrperson: […] manchmal sagt man einfach: „Ok, wir LASSEN das jetzt" und irgendwie muss man nicht abstimmen, weil da sind EH alle mit einverstanden. (Lehrpersoneninterview, Schule am See)

Die möglichen Formen der Partizipation hängen in den hier untersuchten Klassenräten zum Teil mit ihrer Ausgestaltung zusammen. So sind das Informiert-Werden und das Mitreden-Können über schulische Entscheidungen als Form der Partizipation nur in denjenigen Klassenräten möglich, die über eine Anbindung an ein schulübergreifendes Gremium verfügen, an dem auch die Schulleitung beteiligt ist. Bei der Form der Partizipation in Bezug auf die Klassenleitung spielt wiederum die im jeweiligen Klassenrat besprochene Themenbandbreite eine Rolle. Während die Schülerinnen und Schüler bei problem- und konfliktlösungsorientierten Themen die Klassenleitung vor allem beraten oder auch untereinander Konsens herstellen können, werden bei extracurricularen Themen häufiger Abstimmungen durchgeführt. Abstimmungen werden auch in den weniger institutionalisierten Klassenräten praktiziert. Die stärkere Strukturierung eines Klassenrats durch verschiedene Rollen ermöglicht den Schülerinnen und Schülern zudem, insbesondere durch die Übernahme der Moderation den Verlauf und die Formen der Entscheidungsfindung zu lenken.

8.1.2 Möglicher Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler im Klassenrat

In den Interviews wird deutlich, dass Klassenräte, die über die reine Informationsweitergabe hinausgehen und Mitreden, Mitentscheiden und Entscheiden ermöglichen, verschiedene positive Folgen für die Schülerinnen und Schüler haben können, etwa auf ihr Wohlbefinden, das Gemeinschaftsgefühl in der Klasse sowie auf die Schüler/innen-Lehrpersonen-Beziehung. Neben diesen unmittelbaren positiven Folgen für den sozialen Umgang miteinander können Schülerinnen und Schüler im Klassenrat demokratische Werte und Prinzipien erleben und erlernen sowie Kompetenzen erwerben, die für das Zusammenleben in einer demokratischen Gesellschaft förderlich sind. Auf diese demokratischen Werte und Kompetenzen, die im Klassenrat erlernt werden können, gehen wir im Folgenden näher ein.

Demokratische Prinzipien und sozial-kommunikative Kompetenzen

Durch die Teilnahme an einem Klassenrat können Schülerinnen und Schüler, ähnlich wie in einem Schüler/innenrat (vgl. Kapitel 7.2.2), Kompetenzen erwerben, die die eigene Meinungsbildung und -äußerung sowie die Beteiligung an Diskussionen erleichtern. Zu den demokratischen Werten und Prinzipien, die die Schülerinnen und Schüler in einem Klassenrat erleben und sich aneignen können, zählen die freie Meinungsäußerung, Gleichberechtigung im Sinne eines gleichen Mitsprache- und Stimmrechts sowie das Mehrheitsprinzip mit gleichzeitigem Minderheitenschutz, beispielsweise wenn nach Abstimmungen auf diejenigen, die der Mehrheitsmeinung nicht zugestimmt haben, Rücksicht genommen wird. Als Kompetenzen werden in den Interviews unter anderem Kommunikations- und Dialogfähigkeit sowie Kompromiss- und Konfliktfähigkeit deutlich. Diese Prinzipien und Kompetenzen kommen in den beschriebenen Situationen meist gemeinsam zum Tragen, wie das nachfolgende Zitat zeigt:

> *Moritz: […] wir haben WIRKLICH meines Erachtens in meiner Klasse eine SEHR ZIVILISIERTE Besprechung über das gehabt. Also andere Klassen haben sich teilweise ANGESCHRIEN bei so Sachen. Wir haben wirklich geschaut, dass jeder zu seiner Meinung kommt […] ich glaube schließlich [nach der Abstimmung] war JEDER zufrieden, also das ist zumindest ein Entscheid gewesen, bei dem ich das Gefühl hatte, es hat relativ gut geklappt schlussendlich. […] Vor allem, oftmals in der Klasse ist es so, dass sie im NACHHINEIN hinter dem Rücken sagen „AH das ist SCHEIßE. Das ist so“ und bei uns war schließlich so „Okay wir*

akzeptieren es" und es ist FERTIG. (Schulrundgang, 11. Schulstufe, Kantonsschule Trogen)

Wie Moritz beschreibt, ermöglicht eine transparente Entscheidungsfindung, bei der die Meinung aller gehört, konstruktiv mit Meinungsverschiedenheiten umgegangen und eine demokratische Abstimmung durchgeführt wird, die Entstehung eines Ergebnisses, das von allen Schülerinnen und Schülern akzeptiert wird, was sich wiederum positiv auf die Klassenatmosphäre auswirkt.

Bei der Suche nach einem gemeinsamen Entschluss besteht das zentrale Ziel der Schülerinnen und Schüler darin, die Meinungen aller zu berücksichtigen, niemanden auszuschließen und eine für alle passende Lösung zu finden:

Nael: […] WIR versuchen es einfach allen gerecht zu machen. (Gruppendiskussion, 8. Schulstufe, Praxisschule)

Diese Kompromissorientierung ist dabei bei manchen Schülerinnen und Schülern bereits so weit internalisiert, dass sie sie auch außerhalb des Klassenrats anwenden. So nehmen sie beispielsweise in Gruppenarbeiten bei der Aufgabenverteilung aufeinander Rücksicht und entscheiden darüber gemeinsam:

Miray: […] wenn wir jetzt eine GRUPPENarbeit kriegen und jetzt SETZEN wir uns mit der Gruppe so zusammen HIN […] und dann bestimmt man immer AB, wer was macht, also man sagt NICHT gleich: „Du machst DAS, du machst DAS." Wir sind es so beSTIMMT, dass man ANDERE die MEINUNG fragt. (Gruppendiskussion, 8. Schulstufe, Schule am See)

Selbstbewusstsein

Ein Prozess, der durch die Teilnahme an einem Klassenrat gefördert werden kann, ist die Entwicklung und Stärkung des Selbstbewusstseins von Schülerinnen und Schülern. Vor anderen die eigene Meinung zu vertreten, sich also öffentlich zu positionieren, ist mit einem gewissen Grad an Selbstsicherheit verbunden. Nehmen Schülerinnen und Schüler den Klassenrat als sicheren Raum wahr, in dem man die eigene Meinung ohne Angst vor negativen Folgen äußern kann (vgl. Kapitel 8.1.3), können sie nach und nach das Vertrauen fassen, sich auch (immer stärker) einzubringen, da sie diese positiven Erfahrungen (mit-)erlebt haben. Zudem entwickeln sie das Selbstbewusstsein, standhaft zu bleiben und für ihre Meinung auch gegen Widerstand oder gegen die Mehrheitsmeinung einzustehen.

Chloé: Und dass man sich TRAUT, auch wenn man eine andere Meinung hat, die zu ÄUßERN […] Und nicht, wenn alle sagen: „Nein, ich finde das blöd“, dass man dann denkt: Ja, eigentlich finde ich das voll GUT, aber dann einfach sagt: „Nein, das finde ich AUCH blöd“, sondern sich TRAUT, einfach DAS sagen, was einem am HERZEN liegt oder was man DENKT und was man WILL. (Gruppendiskussion, 8. Schulstufe, Schule am See)

Verantwortung

Haben Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, selbst den Klassenrat zu moderieren und Entscheidungen zu treffen, können sie dadurch lernen, Verantwortung zu übernehmen. Zum einen ist die Moderatorin bzw. der Moderator für die Durchführung des Klassenrats zuständig und damit auch dafür verantwortlich, dass jede/r ihre/seine eigene Meinung äußern kann und eine konstruktive Diskussion geführt wird. Zum anderen übernehmen bei gemeinsamen Diskussionen und Entscheidungsfindungen im Klassenverband alle Schülerinnen und Schüler für ihr Handeln Verantwortung. Dabei können sie sich der Tragweite ihrer Entscheidungen und somit der Bedeutung verantwortlichen Handelns und Entscheidens bewusst werden:

Georg: […] dass man dann keinen BLÖDSINN mitbestimmen soll, weil das IST danach (unv.) […] Weil wenn du zum SPAß irgendwas BLÖDES sagst und DAS wird dann umgesetzt, dann wird es blöd. (Gruppendiskussion, 8. Schulstufe, Schule am See)

Eine solche Verantwortungsübernahme durch die Schülerinnen und Schüler stellt zudem für die Lehrpersonen eine gewisse Entlastung dar:

Lehrperson: […] und das fand ich dann angenehm, weil ich musste jetzt nichts machen, es kam auch nicht von MIR, sondern es war wirklich ein Problem der Schüler, das sie selber, ja, bearbeitet haben und es hat dann auch irgendwann eine Lösung gehabt. (Lehrpersoneninterview, Schule am See)

In einem Klassenrat, der Partizipation in Form von Mitreden, Mitentscheiden und Entscheiden ermöglicht, können Schülerinnen und Schüler also für eine Demokratie zentrale Werte und Kompetenzen erfahren und erwerben. So sind die demokratischen Prinzipien, die sozial-kommunikativen Kompetenzen und die Verantwortung Teil der 20 Schlüsselkompetenzen, die der Europarat (2016) in seinem Modell für Kompetenzen für demokratische Kultur formuliert hat.

Die Entwicklung von Selbstbewusstsein ist zudem allgemein für die eigene Persönlichkeit von großer Bedeutung und hat Auswirkungen auf verschiedene Lebensbereiche. In demokratischen Gesellschaften ist es wichtig, eigene Überzeugungen selbstbewusst zu vertreten und für demokratische Prinzipien und Werte einzustehen.

8.1.3 Voraussetzungen für Partizipation im Klassenrat

Bei den Phasen in den Klassenräten, die Diskussionen, Abstimmungen und deliberative Konsensfindungen unter den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, lassen sich verschiedene Voraussetzungen identifizieren, die für die Partizipation der Schülerinnen und Schüler und somit für den beschriebenen möglichen Kompetenzerwerb förderlich sind. Diese Voraussetzungen, die sich gegenseitig beeinflussen und mitunter Grundlage und Folge zugleich sein können, werden nachfolgend dargestellt.

Sicherer Raum und vertrauensvolle Atmosphäre

Eine zentrale Voraussetzung für einen erfolgreichen Klassenrat ist die Gestaltung des Gremiums als sicheren Raum, in dem eine vertrauensvolle Atmosphäre herrscht. In diesem sicheren Raum können alle Anliegen und auch Konflikte der Schülerinnen und Schüler offen und ohne Sanktionen angesprochen und Lösungen gefunden werden. Diese offene Kommunikation und das Vertrauen der Schülerinnen und Schüler untereinander wirken sich positiv auf das Zusammengehörigkeitsgefühl in der Klasse aus. Nicolas verdeutlicht dies im folgenden Zitat:

> *Nicolas: Es stärkt halt, glaube, auch die GEMEINSCHAFT, wenn man halt so Klassenrat hat, weil man dann irgendwie VIEL MEHR zusammen ist, (weil man?) VIEL MEHR vielleicht auch über DINGE redet, wo man sonst NICHT macht, wenn man so was nicht hat, uuund du TRAUST dich dann auch MEHR zu reden, weil du vielleicht auch SACHEN sagst, die du sonst einer EINZELNEN Person NICHT sagen würdest, weil du ANGST hättest oder so, aber DA kann halt nichts PASSIEREN, (vielleicht?) danach, aber DA kann nichts passieren und DA kann es auch GEKLÄRT werden, egal was für Probleme (..). (Gruppendiskussion, 8. Schulstufe, Schule am See)*

Hier zeigt sich, dass ein gewissen Maß an Wohlbefinden und Vertrauen unter den Schülerinnen und Schülern eine Voraussetzung ist, um einen Klassenrat erfolgreich gestalten zu können. Gleichzeitig wird das Wohlbefinden und

Gemeinschaftsgefühl der Jugendlichen durch die Durchführung eines Klassenrats gesteigert. Wohlbefinden und gegenseitiges Vertrauen sind somit Voraussetzung und Folge zugleich.

Problematisch wird es, wenn Schülerinnen und Schüler Angst davor haben, sich im Klassenrat zu äußern oder sich öffentlich zu positionieren, da sie für sich persönlich negative Folgen fürchten. Dies kann dazu führen, dass man auch bei gegenteiliger Meinung einfach der Mehrheitsmeinung (auch durch Schweigen) zustimmt, um nicht kritisiert, bloßgestellt oder gar gemobbt zu werden. Finn verdeutlicht diesen Zusammenhang am Beispiel von Abstimmungen:

> *Finn: […] ich weiß nicht, ob es Leute GIBT, die gern was anderes sagen würden, aber wenn man zum Beispiel abstimmt, dann sind alle irgendwie der GLEICHEN Meinung, zumindest der Großteil immer*
> *Interviewerin: Und ihr meint also, sie sind nicht alle derselben Meinung, sie TUN nur so, als ob sie dieselbe Meinung hätten?*
> *Finn: Ich weiß es ja nicht. Wahrscheinlich gibt es bei uns in der Klasse auch ein paar, die sich einfach nicht TRAUEN, ihre Meinung zu ÄUßERN, vielleicht weil man sie schon vor paar Jahren oder so in der Schule mal fast gemobbt hat oder so. Ich wüsste jetzt aber/ und vielleicht TRAUEN sie sich DANN nicht, was zu sagen, weil wenn man dann vielleicht ihre Meinung (unv.) oder so was. (Gruppendiskussion, 8. Schulstufe, Schule am See)*

Außerhalb des Klassenzimmers kann kaum gewährleistet werden, dass die Regeln des sozialen Miteinanders eingehalten und die Schülerinnen und Schüler nicht von anderen für eine im Klassenrat geäußerte Meinung sanktioniert werden. Wird ein solches Einwirken auf die Meinungsäußerung im Schulalltag deutlich oder zeigt sich, dass Schülerinnen und Schüler ihre Meinung im Klassenrat nicht öffentlich äußern möchten, könnten beispielsweise auch geheime Abstimmungen durchgeführt oder Themen anonym im Vorfeld eingebracht werden. Letzteres könnte, wie dies bereits an manchen der ausgewählten Schulen praktiziert wird, über das Einwerfen von Zetteln in eine dafür vorgesehene Box oder das Eintragen von Themen auf eine im Klassenzimmer aushängende Liste ermöglicht werden. Um das Klassenklima zu verbessern oder solchen Konflikten bereits im Vorfeld vorzubeugen, wäre auch die Durchführung von Sozialtrainings durch externe Personen sinnvoll.

Zeit und Regelmäßigkeit

Um einen sicheren Raum zu etablieren, Vertrauen unter den Schülerinnen und Schülern sowie zu den Lehrpersonen aufzubauen und auch das Selbstbewusstsein zu bekommen, vor der Klasse die eigene Meinung zu vertreten, bedarf es einer längerfristigen – optimalerweise mehrjährigen – regelmäßigen Durchführung des Klassenrats. Durch die lange Zeitspanne können sich die Schülerinnen und Schüler an das Format des Klassenrats gewöhnen, durch positives Feedback auf ihre Vorschläge positive Selbstwirksamkeitserfahrungen sammeln und so ihr Selbstbewusstsein stärken, sich weiter einzubringen. Das nachfolgende Zitat verdeutlicht diesen Prozess am Beispiel einer Schülerin, die vor einigen Jahren neu in die Klasse dazu kam:

> *Simon: Zum Beispiel wir haben jetzt eine Schülerin in unserer Klasse, die kam halt aus dem AUSland und so und ist in der Mittelschule dazugekommen. Die ERSTEN zwei Jahre hat sie KAUM geredet, im DRITTEN hat sie langsam angefangen reden. Ich glaube, das war wegen ihrer VORschläge, die hat wegen ihrer Vorschläge angefangen reden und immer mehr und immer mehr. Und in DEM Jahr hat sie Beiträge und Referate AUCH gemacht. Und es wird immer lauter, habe ich das Gefühl, also sie traut sich immer mehr zu reden.*
> *Interviewerin: Und wieso?*
> *Simon: Also erstens wegen der GEMEINSCHAFT und zweitens, dass man (ihr?) KLAR macht: Ja, JEDER darf MEINUNG sagen, das ist OK und ja, man hat sie auch immer GEFRAGT und IRGENDwann hat sie sich halt getraut. (Gruppendiskussion, 8. Schulstufe, Schule am See)*

Eine Lehrperson, in deren Klasse es keinen Klassenrat mehr gibt, sieht die mangelnde Institutionalisierung und Regelmäßigkeit als Hemmnis für eine erfolgreiche Durchführung an. Wenn es keinen festen Termin gebe, müsse ein Klassenrat zusätzlich zum Unterricht stattfinden, was sich wiederum negativ auf die Motivation der Schülerinnen und Schüler auswirken würde. Die Lehrperson plädiert daher dafür, auch in den höheren Schulstufen einen bestimmten Zeitraum innerhalb der Unterrichtszeit für einen Klassenrat festzulegen, der bei Bedarf genutzt werden könne:

> *Lehrperson: […] man müsste halt für – quasi wie wir es haben in der Unterstufe – Klassenlehrerstunden für alle möglichen Themen/ KÖNNTE MAN sich vorstellen zum Beispiel für alle Stufen gewisse Zeitfenster zu reservieren, falls Bedarf und Planungen und Besprechungen existieren und man was machen möchte, in denen dann ansonsten*

Unterricht stattfindet, wenn es keinen Bedarf gibt oder keine Initiative gibt oder was auch immer. Zumindest sollte es dann nicht quasi Unterrichtszeit oder die FESTE Schulzeit aufblähen, noch zusätzlich. […] Das fördert nicht unbedingt den Willen der Schüler, sich zusätzlich noch zu engagieren, wenn es eben zeitaufwendig ist. (Lehrpersoneninterview, Kepler-Gymnasium)

Freiwilligkeit der Partizipation und Aktivierung der Schülerinnen und Schüler

Jede Schülerin und jeder Schüler sollte die Möglichkeit haben, sich im Klassenrat zu äußern. Damit dies wirklich allen Jugendlichen gleichermaßen möglich ist, können sie auch explizit nach ihrer Meinung gefragt und so zur Partizipation aktiviert werden. Diese erfolgt dann immer noch auf freiwilliger Basis. Finn verdeutlicht dies folgendermaßen:

Finn: […] dort [beim Klassenrat] WIRD jeder nach seiner Meinung gefragt, MUSS jeder seine Meinung äußern, also MÜSSEN nicht, aber wäre halt GUT, man FRAGT auch jeden Einzelnen. (Gruppendiskussion, 8. Schulstufe, Schule am See)

Dass es in einem Klassenrat aktive und weniger aktive Schülerinnen und Schüler gibt, wird von einer befragten Lehrpersonen als selbstverständlich angesehen:

Lehrperson: […] da gibt es natürlich DIE, die ein wenig berufen sind dafür, die das sehr gern machen, die das UNBEDINGT machen möchten. Und da gibt es auch die, die sich da bewusst auch ZURÜCKZIEHEN, die vielleicht kein INTERESSE haben oder sich vielleicht zum Teil auch nicht ZUTRAUEN. (Lehrpersoneninterview, Sonnenhof Wil)

Das niedrige Partizipationsniveau mancher Jugendlicher führt die Lehrperson auf Desinteresse und mangelnde Selbstsicherheit zurück. In beiden Fällen würde sich eine verstärkte Aktivierung dieser Schülerinnen und Schüler anbieten. Eine solche Ermutigung und ein positives Feedback der Lehrperson könnten dazu beitragen, das Selbstbewusstsein der Schülerinnen und Schüler zu stärken.

Positive Schüler/innen-Lehrpersonen-Beziehung

Eine weitere Voraussetzung für einen gelingenden Klassenrat, die zugleich auch eine positive Folge von diesem ist, ist eine positive Schüler/innen-Lehrpersonen-Beziehung. Zentral hierfür sind ein „offenes Ohr" der Lehrpersonen (Lehrpersoneninterview, Sonnenhof Wil) und eine Kommunikation auf Augenhöhe. Wie eine Lehrperson nachfolgend beschreibt, ist es von großer Bedeutung, dass die Lehrpersonen den Schülerinnen und Schülern zuhören, sie und ihre Anliegen ernst nehmen – und nicht einfach abweisen – sowie Diskussionen ermöglichen. Ernst genommen zu werden, ermutige die Schülerinnen und Schüler, weitere Themen anzusprechen, und trage positiv zum Klassenklima bei, da sie sich dadurch von den Lehrpersonen respektiert und mit ihnen auf Augenhöhe fühlen können:

> *Lehrperson: Ich habe das GEFÜHL, wenn man das [den Klassenrat] regelmäßig macht und zuhört und auch nicht immer einfach sagt „Ja, nein, da habt ihr euch schlecht verhalten", sondern mit IHNEN redet, wirklich halt ein GESPRÄCH führt, dann kommen sie auch MEHR mit solchen Dingen, aber es funktioniert dann eben auch meisten besser. Weil sie dann, ja, wie dadurch ein wenig REIFER werden, finde ich, als wenn man ihnen immer sagt „So und so ist es und mach es so", weil so […] haben [sie] nicht das Gefühl, es wird ihnen alles BEFOHLEN. (Lehrpersoneninterview, Sonnenhof Wil)*

Auch eine transparente Kommunikation vonseiten der Lehrpersonen spielt eine wichtige Rolle. Dadurch kann unter den Schülerinnen und Schülern Akzeptanz und Nachvollziehbarkeit für die von den Erwachsenen getroffenen Entscheidungen oder für bereits bestehende Regeln erreicht werden:

> *Lehrperson: […] Manche Regeln müssen von mir BEGRÜNDET werden. Aber in der REGEL verstehen sie die Hintergründe. […] Und wenn ich ihnen das SO BEGRÜNDEN kann, dann wird das auch AKZEPTIERT in der Regel. (Lehrpersoneninterview, Maitlisek Gossau)*

Unterstützung und Verantwortungsübertragung durch die Lehrpersonen

Bei der Durchführung des Klassenrats stehen die zuständigen Lehrpersonen in den von uns untersuchten Schulen den Schülerinnen und Schülern durchgehend unterstützend zur Seite, während sie ihnen gleichzeitig die Verantwortung übertragen bzw. die Schülerinnen und Schüler Verantwortung übernehmen lassen, sodass diese den Klassenrat selbstständig moderieren und eigenständige

Entscheidungen treffen können. Die Unterstützung durch die Lehrperson kann dabei sowohl auf organisatorischer Ebene, also bei der Moderation und Durchführung, als auch auf inhaltlicher Ebene erfolgen. So kann die Lehrperson die Schülerinnen und Schüler gegebenenfalls auch beim Entscheidungsfindungsprozess unterstützen, indem sie eigene Ideen einbringt oder auf Schwierigkeiten oder noch nicht berücksichtigte Aspekte hinweist.

> *Lehrperson: […] ist auch schon einmal die Idee [für ein Spieltunier] gekommen bei mir, […] wo ich dann auch ein WENIG mitgeredet habe, […] wo die Lehrperson dann auch MITDISKUTIERT und probiert, LÖSUNGSVORSCHLÄGE zu geben und manchmal auch in eine gewisse RICHTUNG auch zu LENKEN, dass sie selbst dann merken „Ah, das gäbe es auch noch". (Lehrpersoneninterview, Sonnenhof Wil)*

Neben ihrer Rolle als Coach bzw. Begleiter/in nimmt die Lehrperson eine bedeutsame Vorbildfunktion für die Schülerinnen und Schüler ein, indem sie ihnen ein selbstbestimmtes Verhalten vorlebt und zeigt, dass jede Meinung wichtig ist und jede/r gleichermaßen berechtigt und imstande ist, die eigene Meinung zu äußern und Entscheidungen zu treffen:

> *Lehrperson: Also dass man denen VORlebt, dass ihre Meinung wichtig ist und eben auch, dass sie die Wahl haben […], ein Thema anzusprechen, was ihnen am Herzen liegt und nicht, es MUSS immer von den Lehrern kommen und sie hoffen insgeheim, dass der Lehrer das anspricht oder bemerkt oder sonst was, sondern wirklich: „Es kann auch von MIR kommen und ich habe eine MEINung und die kann auch gehört werden und die kann auch richtig sein". (Lehrpersoneninterview, Schule am See)*

Bei nicht institutionalisierten und nicht strukturierten Klassenräten nimmt die Klassenleitung häufig vor der Durchführung eine sehr machtvolle Rolle ein. Wie bereits beschrieben, entscheidet die Lehrperson bei nicht institutionalisierten Klassenräten, ob überhaupt ein Klassenrat stattfinden darf. Zudem kann die Klassenleitung beispielsweise bei der Einführung eines Klassenrats in einer Klasse Einfluss darauf nehmen, in welcher Form, in welchem zeitlichen Umfang und in welcher Regelmäßigkeit dieser in einem Schuljahr durchgeführt wird. Dabei spielt die Einstellung der Lehrperson eine zentrale Rolle. Aspekte, die die Klassenleitung als weniger zentral erachtet, werden mitunter nicht direkt etabliert, können aber, wie im nachfolgenden Zitat beschrieben, gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern thematisiert und reflektiert werden:

Lehrperson: […] Also ich habe es bis jetzt nur einmal gemacht und das war vorletztes Schuljahr […] Da war ich Klassenlehrer einer Klasse sieben. Und ich habe diese Rollen eigentlich nicht eingeführt, weil ich einfach gedacht habe: Ok, die Moderation und so das kriegen wir auch so hin. Ja. Und die Schüler haben aber auch reflektiert: Gut, dass wir den Blödsinn nicht gemacht haben. Also wenn quasi das zu sehr institutionalisiert ist mit irgendwelchen Rollen und das MOCHTEN die nicht so. ZUMINDEST MEINE KLASSE. Mag sein, dass das in anderen Klassen anders ist. (Lehrpersoneninterview, Rupert-Neß-Gymnasium)

Zudem kann der Klassenrat, wenn er vor allem mit Konfliktlösungen beschäftigt ist, Lehrpersonen – und auch Schülerinnen und Schülern – unnötig erscheinen, wenn es keine Konflikte mehr gibt. Dieser Fokus auf die Konflikte kann dann eine Etablierung des Gremiums mit seinen vielfältigen Verwendungsmöglichkeiten verhindern:

Lehrperson: [...] Aber die Schüler haben auch REFLEKTIERT/ Das ist ja auch VIEL um Konflikte zu entschärfen und so. Und dass sie gesagt haben: Da MUSSTEN wir halt ständig uns hinsetzen – also Sechstklässler – und sagen, wo es Probleme gibt. Aber wir fanden, es gab gar keine. Und das ist wirklich eine Klasse gewesen – ich habe die morgens mit meinem Fahrrad gesehen, wenn ich zur Arbeit gefahren bin, die STANDEN SCHON GESCHLOSSEN vor dem Haus der einen Schülerin. Die haben sich da also getroffen. Das war eine gute Klassengemeinschaft. (Lehrpersoneninterview, Rupert-Neß-Gymnasium)

Selbst wenn ein Klassenrat fest etabliert ist, kann die Lehrperson großen Einfluss auf die Gestaltung und den Inhalt des Gremiums nehmen. Im Extremfall kann dies sogar dazu führen, dass das Prinzip des Klassenrats vollständig missachtet wird und letztlich trotz Institutionalisierung kein Klassenrat stattfindet. So beschreibt Chantale im nachfolgenden Zitat, dass ihre jetzige Klassenleitung den für den Klassenrat vorgesehenen Zeitraum zum Fachunterricht nutze oder den Unterricht vorzeitig beende. Dies vergleicht sie mit einer ehemaligen Klassenleitung, die den Schülerinnen und Schülern im Klassenrat Möglichkeiten zur Gestaltung des sozialen Miteinanders eröffnete. Ob und wie in einem Klassenrat Partizipation von Schülerinnen und Schülern stattfindet, kann also in hohem Maße von einzelnen Lehrpersonen beeinflusst werden.

Chantale: Also ich finde, auch da kommt es wieder auf den Lehrer an. Zum Beispiel in der fünften und sechsten Klasse unser Lehrer, der hat auch immer regelmäßig in der Klasse eine Stunde mit uns Deko und so

gemacht. Oder Plakate aufgehängt oder sowas. Unser jetziger Lehrer, der sagt halt: In der Klassenlehrerstunde machen wir MATHE ODER SOWAS. Das können wir wiederholen. Und das ist irgendwie nicht so, dass wir unser Klassenzimmer gestalten können. Oder irgendwas so besprechen. Da sagt er eher so, wir können früher GEHEN oder wir machen jetzt noch UNTERRICHT oder so. (Gruppendiskussion, 8. Schulstufe, Kepler-Gymnasium)

Zusammengenommen lassen sich damit aus den Interviews mit Schülerinnen, Schülern und Lehrpersonen einige Voraussetzungen identifizieren, die zum Gelingen eines Klassenrats beitragen und die für die Partizipation der Schülerinnen und Schüler förderlich sind. Sind diese Voraussetzungen nicht gegeben, erschwert dies eine erfolgreiche Durchführung des Klassenrats, wie die Beispiele in diesem Kapitel veranschaulichen. Die hier herausgearbeiteten Voraussetzungen fügen sich gut in die Ergebnisse anderer Studien ein (de Boer, 2006; Kahn, 2018), die ebenfalls die Etablierung eines sicheren Raums für die Schülerinnen und Schüler sowie eine regelmäßige Durchführung des Klassenrats als zentrales Element betonen. Auch eine positive Schüler/innen-Lehrpersonen-Beziehung mit einer Kommunikation auf Augenhöhe sowie die Rolle der Lehrperson als Begleiter/in und Vorbild werden als zentrale Voraussetzungen angesehen.

Um zum einen überhaupt einen sicheren Raum zu schaffen und zum anderen möglichst viele Lern- und Entwicklungsprozesse in Gang zu setzen und weiter zu fördern, sind zudem ausreichend Zeit sowie eine regelmäßige Durchführung des Klassenrats notwendig. Dann können die Schülerinnen und Schüler sich und das Gremium in aller Ruhe kennen lernen und wichtige Kompetenzen erlernen, die für eine Teilnahme förderlich sind. Unterstützt werden die verschiedenen Lern- und Entwicklungsprozesse durch das Spannungsfeld aus Freiwilligkeit der Partizipation und Aktivierung der Schülerinnen und Schüler. Die Schülerinnen und Schüler können selbst entscheiden, inwieweit sie sich einbringen möchten oder nicht, und dadurch Selbstwirksamkeit erfahren. Gleichzeitig ermöglicht eine Aktivierung der Schülerinnen und Schüler eine gleichberechtigtere Partizipation aller, da sie auch denjenigen Raum zur Meinungsäußerung bietet, denen es sonst schwerfallen würde, in einer Diskussion zu Wort zu kommen. Durch eigenständige Entscheidungen einerseits und Ermutigung und positives Feedback der Lehrperson andererseits können die Schülerinnen und Schüler positive Selbstwirksamkeitserfahrungen (mit-) erleben und sich nach und nach zu weiterer Partizipation ermutigt fühlen.

8.2 Gestaltung und Organisation extracurricularer Angelegenheiten

Weitere Partizipationsmöglichkeiten auf Klassenebene ergeben sich für Schülerinnen und Schüler in Bezug auf die Gestaltung und Organisation extracurricularer Angelegenheiten. Da diese Angelegenheiten aufgrund ihrer Bedeutung für die gesamte Klasse in der Regel im Klassenverband besprochen werden, wird hierfür nicht selten der Klassenrat genutzt. Zum Teil werden die extracurricularen Angelegenheiten aber auch einfach in einer normalen Unterrichtsstunde gemeinsam mit der Klassenleitung besprochen. Möglich ist auch, dass eine (erneute) Thematisierung der Angelegenheiten und der diesbezüglichen Partizipationsmöglichkeiten nicht weiter nötig ist, da diese den Schülerinnen und Schülern bereits bekannt sind, sie ihnen vermutlich zu einem früheren Zeitpunkt (bspw. zum Schuljahresanfang) kommuniziert wurden und von ihnen nun bei Interesse bzw. Bedarf einfach genutzt werden können. Ausschnittweise werden nachfolgend einige dieser Partizipationsmöglichkeiten mit ihren möglichen Folgen, zentralen Voraussetzungen und Konfliktpotenzialen dargestellt.

8.2.1 Gestaltung des Lernumfelds

Fast alle Schülerinnen, Schüler und Lehrpersonen der untersuchten Schulen berichten von zahlreichen Möglichkeiten, wie die Jugendlichen Einfluss auf die Gestaltung ihres Lernumfelds nehmen können. Genannt werden etwa die Gestaltung des eigenen Sitzplatzes, die Wahl der Sitznachbarin bzw. des Sitznachbarn, die Dekoration der Lernräume sowie die Gestaltung der Tischanordnung. Beim Zustandekommen dieser Partizipationsmöglichkeiten lassen sich drei Formen unterscheiden. Entweder werden sie (1) durch Schülerinnen und Schüler oder (2) durch die Klassenleitung initiiert oder (3) sie sind bereits vorhanden und können von den Jugendlichen bei Interesse genutzt werden. Im ersten Fall haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit mitzureden. Sie bringen Ideen ein, über deren weitere Umsetzung die Klassenleitung oder ein anderes Gremium entscheidet. Im nachfolgenden Beispiel geht es um ein sogenanntes Ideenbüro, an das eine Schülerin ihren Vorschlag zur Gestaltung einer Wand eines Lernraums heranträgt:

> *Julia: Zum Beispiel oben im Lernatelier haben wir dort so eine Wand und nachher kann man dort halt malen, also mit KREIDE, und eine Idee von einem Mädchen ist gekommen, dass wir dort die ganze Wand dekorieren können und dann haben sie dies abgesprochen im Ideenbüro und haben gesagt, ja das können wir so machen und dann haben sie*

uns lassen, also die Wand dort KREIEREN und GESTALTEN lassen, wie wir wollen. (Gruppendiskussion, 8. Schulstufe, Maitlisek Gossau)

Geht die Initiative von der Klassenleitung aus, bedeutet dies zumeist, dass diese einen Vorschlag liefert, über den die Schülerinnen und Schüler im weiteren Verlauf gemeinsam entscheiden. Dieses Vorgehen verdeutlicht das nachfolgende Zitat einer Klassenleitung zur Dekoration des Klassenzimmers zur Weihnachtszeit:

Lehrperson: […] dann habe ich vorgeschlagen, dass wir eben unsere KLASSE weihnachtlich gestalten, da war meine Klasse, glaube ich, gleich Anfang DeZEMBER dran und WOLLTEN das dann auch, andere Klassen wollten es nicht […] Also da gibt es dann Unterschiede bei den Klassen, weil jeder einfach eine andere Meinung hat und was dann ÜBERWOGEN hat. (Lehrpersoneninterview, Schule am See)

Bei der dritten Möglichkeit, die aus den Interviews deutlich wird, müssen die Partizipationsmöglichkeiten nicht erst initiiert werden, sondern sie sind bereits vorhanden und wurden vermutlich zu einem früheren Zeitpunkt bereits explizit kommuniziert, damit die Schülerinnen und Schüler ihre Möglichkeiten auch kennen. Inwieweit die Schülerinnen und Schüler ein bestehendes Angebot annehmen, entscheidet dabei jede bzw. jeder selbst. Ein Beispiel hierfür ist die Dekoration des eigenen Sitzplatzes in einer Schule:

Leila: Wir können an unserem eigenen Platz zum Beispiel auch einfach PERSÖNLICHE Bilder zum Beispiel aufhängen und den Platz halt so GESTALTEN, dass es einem halt gefällt. Und halt einem WOHL ist am Platz. […]
Amira: […] Beim Platz können wir halt selber gestalten, dass wir uns WOHLFÜHLEN und gut ARBEITEN können. (Gruppendiskussion, 8. Schulstufe, Maitlisek Gossau)

In diesem Zitat wird bereits die zentrale Folge deutlich, die eine eigenständige Gestaltung des Lernumfelds durch die Schülerinnen und Schüler haben kann. Wie Leila und Amira beschreiben, kann die Gestaltung des eigenen Sitzplatzes das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler steigern und sich positiv auf ihre Konzentration und Leistung auswirken. Auch Finn beschreibt, wie eine Dekoration des Lernumfelds dazu beiträgt, dass sich die Schule wie ein „zweites Zuhause“ (Gruppendiskussion, 8. Schulstufe, Schule am See) anfühlt und sich Schülerinnen und Schüler wohler fühlen, wenn sie diese selbst – und somit persönlicher – gestalten können:

Finn: […] Man fühlt sich halt […] auch automatisch WOHLER, wenn man es irgendwie so ein bisschen personalisieren kann, für sich selber. (Gruppendiskussion, 8. Schulstufe, Schule am See)

Während manche Schülerinnen und Schüler positiv über die Möglichkeit der eigenen Gestaltung des Lernumfelds berichten, gibt es auch Jugendliche, die diese Möglichkeit zwar grundsätzlich hätten, aber kein Interesse daran haben und sich somit gegen das Angebot entscheiden:

Interviewerin: […] Und sonst, was sagt ihr sonst noch so: Klassenzimmer gestalten […]
Johannes: […] Wir KÖNNTEN es machen, MACHEN wir aber nicht, weil es keinen juckt […]
Interviewerin: Das heißt, der Lehrer oder so sagt euch, dass ihr da theoretisch die Möglichkeit hättet, aber ihr/
Nael: Er hat es uns NICHT gesagt, aber wir hätten die Erlaubnis […]
Johannes: Man könnte ihn fragen, dann würde er sicher JA sagen, irgendein BILD oder so aufhängen, ja, macht keiner. (Gruppendiskussion, 8. Schulstufe, Praxisschule)

Dieses Desinteresse könnte möglicherweise auf die ablehnende Haltung einiger Schülerinnen und Schüler dieser Klasse gegenüber Schule im Allgemeinen zurückzuführen sein. Die Schülerinnen und Schüler können sich hier individuell für oder gegen das Angebot mitzugestalten entscheiden und zeigen ganz klar kein Interesse. Eventuell würde es sich in einem solchen Fall anbieten, Alternativen zu eröffnen bzw. gemeinsam zu erarbeiten, die sowohl dem Interesse aller Beteiligten entsprechen als auch umsetzbar sind.

Bei allen drei beschriebenen Möglichkeiten – ob initiiert durch Jugendliche, Lehrpersonen oder bereits vorhanden – spielt die Lehrperson, meist die Klassenleitung, eine bedeutsame Rolle. Denn diese entscheidet, wie mit einem von Schüler/innenseite eingebrachten Anliegen umgegangen wird, welche Vorschläge sie aufnimmt und der Klasse unterbreitet und welche Partizipationsmöglichkeiten sie den Schülerinnen und Schülern bereits im Vorfeld eröffnet. Je nach Lehrperson kann dies sehr unterschiedliche Gestaltungsmöglichkeiten für die Schülerinnen und Schüler im Klassenzimmer zur Folge haben, wie zwei Schülerinnen verdeutlichen:

Tanja: Ja aber wenn man einen Lehrer fragt, ob man so Zimmer gestalten dürfte und alles […] zum Beispiel Tische wechseln und so. […] Nicht jeder Lehrer sagt immer ja.

Anna: Es kommt auf die Lehrperson drauf an. (Lernarrangement, 8. Schulstufe, Sonnenhof Wil)

Die Macht der Lehrpersonen lässt sich gut am Beispiel der Sitzordnungen verdeutlichen. So können die Jugendlichen an manchen untersuchten Schulen ihre/n Sitzpartner/in frei auswählen, an manchen dagegen nicht, an anderen teilweise. Ob die freie Wahl des/der Sitzpartner/in möglich ist bzw. die Sitzordnung auch so beibehalten wird, knüpfen die Lehrpersonen häufig an bestimmte Voraussetzungen bzw. an ein bestimmtes Verhalten – in der Regel ruhig sein und gut mitarbeiten – der Schülerinnen und Schüler. Verhalten sich diese nicht entsprechend, so ändert die Lehrperson die Sitzordnung nach eigenem Empfinden. Somit trifft die Lehrperson die finale Entscheidung über die Sitzordnung und kann die Partizipationsmöglichkeiten der Jugendlichen zur Belohnung oder Sanktionierung nutzen:

Tanja: Wir dürfen nur, wenn wir uns konzentrieren können, weil sonst […] tut sie es selber wechseln. […]
Anna: Wenn wir ruhig arbeiten, dann dürfen wir schon. (Lernarrangement, 8. Schulstufe, Sonnenhof Wil)

Die einzelne Lehrperson legt also den Rahmen für die Gestaltungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler in der Klasse fest. Dieser Rahmen muss dabei nicht immer explizit genannt sein, sondern ist den Schülerinnen und Schülern bewusst und wird von ihnen zumeist auch akzeptiert. Wie im nachfolgenden Zitat zur Gestaltung einer Wand eines Lernraums deutlich wird, kann diese Akzeptanz unter anderem auch daran liegen, dass man sich keine Probleme mit den Erwachsenen einhandeln möchte:

Interviewer: Und da gibt es gar KEINE Regeln, was man jetzt da auf diese Wand gestaltet?
Julia: Also […] ja wir haben halt einfach so SPRÜCHE und so TIERE und so und es gibt schon GRENZEN, aber die überschreiten wir NICHT. […]
Sarina: […] ich glaube wir wissen ALLE, was AKZEPTABEL ist und UNAKZEPTABEL, und sind eigentlich alle sehr BRAV (lachen), ja und wir wissen es halt einfach, wo die Grenze ist. Also für MICH ist jetzt die Grenze dort, also in der SCHULE, einfach nicht etwas machen, was man vielleicht weiter Ärger bereiten kann, dass halt einfach RESPEKTVOLLER Umgang ist hier. (Gruppendiskussion, 8. Schulstufe, Maitlisek Gossau)

Während aus Sicht der Schülerinnen und Schüler die Lehrpersonen den Möglichkeitsraum für die Gestaltung des Lernumfelds festlegen, betonen viele Lehrpersonen umgekehrt, dass sie auf die Initiative der Schülerinnen und Schüler warten und ihnen dann gerne Partizipation ermöglichen würden:

> *Lehrperson: Also ich denke, Möglichkeiten gibt es IMMER. Wir haben zum Beispiel im Klassenzimmer hinten die Pinnwände, ja. Das heißt, wenn wir auf diese Weise das Klassenzimmer ein bisschen schöner gestalten wollen, das wäre möglich. Ja. Es ist so ein bisschen die INITIATIVE, die da eben auch dazugehört. (Lehrpersoneninterview, Rupert-Neß-Gymnasium)*

So bestehen in der Sichtweise der befragten Lehrperson zahlreiche Möglichkeiten, die die Schülerinnen und Schüler einfach nur nutzen müssten, dies aber häufig nicht tun. Die Interviews deuten darauf hin, dass diese Möglichkeiten klarer an die Jugendlichen kommuniziert werden könnten, denn offenbar sehen viele Lehrpersonen Partizipationsmöglichkeiten, die die Jugendlichen manchmal nicht sehen.

8.2.2 Partizipation bei der Organisation von Festen und Ausflügen

Mehrere Schülerinnen und Schüler der untersuchten Schulen berichten von Partizipationsmöglichkeiten bei der Organisation von Festen und Ausflügen. So beschreibt eine Schülerin den Prozess der Planung des Schulstufenabschlussfests, bei der die vier Klassen einer Schulstufe zusammenarbeiten, gemeinsam Entscheidungen treffen müssen und Verantwortung übernehmen können. Zwar geschieht dies in enger Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen und einige Aspekte wie etwa das Datum und der grobe Zeitplan des Abschlussfests sind bereits festgelegt; jedoch erfahren die Schülerinnen und Schüler von den Lehrpersonen Unterstützung und positives Feedback sowie den nötigen Freiraum, eigene Entscheidungen zum Programm, Essen, zur Dekoration und Musik zu treffen. So sammeln die Jugendlichen beispielsweise auf Initiative der Lehrpersonen aus allen Klassen Vorschläge für die Musik, über die eine Abstimmung durchgeführt und somit ein Mehrheitsentscheid herbeigeführt wird:

> *Chiara: Zum Beispiel heute haben wir mal geschaut mit dem Lehrer zusammen, was für Musik wir machen könnten und ja die waren dann einverstanden. Sie haben gesagt: „Sucht Vorschläge und das, was am meisten mitbestimmt wird, das, was am meisten Stimmen hat, das wird das halt dann". (Schulrundgang, 8. Schulstufe, Schule am See)*

Bei Ausflügen und Klassenfahrten sind die Partizipationsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler unterschiedlich stark ausgeprägt und reichen von einer Auswahl einzelner Aspekte (welches Abendessen, welches Zimmer oder welches Schwimmbad) über eine demokratische Abstimmung in der Klasse über das Reiseziel einer Klassenfahrt bis hin zur Mitgestaltung des Rahmenprogramms. Um die Interessen der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen, konnten diese im letzten Beispiel Vorschläge für Museen, die sie auf ihrer Abschlussfahrt besuchen möchten, einbringen und darüber abstimmen. Auch wenn dies in diesem Fall nicht explizit von den Schülerinnen und Schülern erwähnt wurde, liegt es nahe, dass eine Berücksichtigung ihrer Interessen – wie in anderen Bereichen auch – positive Auswirkungen auf ihre Zufriedenheit, ihr Wohlbefinden und ihre Selbstwirksamkeit haben kann.

Schülerinnen und Schüler, die über keine Partizipationsmöglichkeiten bei Ausflügen verfügen, sehen selbst die Wahl des Termins für den Wandertag positiv:

> *Interviewerin: Gibt es noch irgendwelche anderen Bereiche […], wo ihr sagt, das wäre schon noch cool, wenn […] das MEHR Mitbestimmung von UNS/*
> *Nael: Ja, wenn wir jetzt sagen würden, wir würden gern Wandertag an DEM und DEM Tag MACHEN, wäre halt auch cool. (Gruppendiskussion, 8. Schulstufe, Praxisschule)*

Auch bei den Festen und Ausflügen spielen die Lehrpersonen und der von ihnen bzw. schulübergreifend von der Schulleitung festgelegte Rahmen eine zentrale Rolle für die Ermöglichung und das Ausmaß der Partizipation. Mit Blick auf Klassenfahrten beschreibt dies eine Lehrperson folgendermaßen:

> *Lehrperson: […] also bei den Klassenfahrten entscheiden wir schon: „DA geht es HIN, das und das MACHEN wir, DA habt ihr wieder die WAHL“. (Lehrpersoneninterview, Schule am See)*

Dabei verhindern einige Lehrpersonen offenbar auch bereits vorsorglich, dass Schülerinnen und Schüler ihre Ideen bezüglich Klassenfahrt einbringen können, da sie davon ausgehen, dass diese mit Blick auf den bestehenden finanziellen Rahmen keine umsetzbaren Vorschläge bringen würden. Durch Vorgaben kann jedoch auch kein Lernprozess entstehen:

> *Lehrperson: […] wir KÖNNten natürlich die Schüler immer fragen: „So, wo möchtet ihr dieses Jahr […] die Klassenfahrt hinmachen?“ Wenn sie dann natürlich Venedig oder London oder New York sagen,*

denke ich: Schön, aber ich KANN es einfach nicht umsetzen. (Lehrpersoneninterview, Schule am See)

Allerdings kommunizieren die Lehrpersonen in diesem Beispiel sehr klar, aus welchen Gründen etwas nicht möglich ist, wodurch die Schülerinnen und Schüler deren Entscheidungen nachvollziehen und auch akzeptieren können:

Lehrperson: […] also dann müssen wir immer genau gucken und das kann man denen auch gut SAGEN, „WEIL den und den Punkt“ oder „ich würde auch gern nach Venedig, aber […] es geht […] aus finanzieller Sicht [nicht]“ oder was auch immer. Also auch da GIBT es dann Grenzen und wenn man die wiederum klar definiert und kommuniziert, dann verstehen die das ganz gut. (Lehrpersoneninterview, Schule am See)

Zusätzlich dazu unterstützt eine gewisse Offenheit und Flexibilität der Lehrpersonen, auf Ideen und Wünsche auch spontan einzugehen, die Partizipation der Jugendlichen, wie es eine weitere Lehrperson beschreibt:

Lehrperson: Ich GLAUBE, […] die MEISTEN von uns Lehrpersonen, wir sind relativ FLEXIBEL und OFFEN für Ideen. Beispielsweise, ich bringe jetzt wieder ein Beispiel aus dem Ergänzungsfach, dort findet eine Reise statt, schon nach SECHS, SIEBEN Wochen nach den Sommerferien, wo sich die Klasse zum ersten Mal getroffen hat. Grundsätzlich gibt dort die Lehrperson das Setting VOR. Aber bei mir hat es schon ein paar Mal gegeben, dass die Schüler gesagt haben, können wir nicht noch das und das und dann habe ich gesagt „OKAY, ORGANISIERT doch das und dann bauen wir das ein“. (Lehrpersoneninterview, Kantonsschule Trogen)

Dass es trotz des Wissens der Lehrpersonen um die Bedeutung einer transparenten Kommunikation und ihres Bemühens darum mitunter zu Konflikten kommt, zeigt das nachfolgende Zitat. Es verdeutlicht, wie wichtig es ist, die Gründe zu kommunizieren, wenn die Meinung von Schülerinnen und Schülern, nachdem sie von den Erwachsenen danach gefragt wurden, doch nicht berücksichtigt werden kann, da dies sonst zu Unverständnis, Unzufriedenheit und einem Gefühl der Unwirksamkeit führen kann:

Chiara: Die Wienwoche. […] GANZ am Anfang haben [wir] mitbestimmen dürfen, ob die Siebtstüfler mitkommen oder nicht. Und die Siebtstüfler wurden genauso gefragt, ob sie mitkommen möchten oder

nicht, und wir hatten ganz deutlich Nein gesagt, trotzdem wären sie mitgekommen […]
Interviewerin: Und wer hat dann entschieden, dass sie doch mitkommen?
Chiara: Die Lehrer (lacht)
Interviewerin: Und warum?
Chiara: Wir wissen es nicht. (Schulrundgang, 8. Schulstufe, Schule am See)

Können die Schülerinnen und Schüler den Sinn der eigenen Partizipation im Ergebnis nicht erkennen, erachten sie diese möglicherweise als unwirksam, was sich wiederum hemmend auf ihre weitere Partizipationsbereitschaft auswirken kann. Daher ist es von Bedeutung, bereits im Vorfeld festzustellen, inwieweit Meinungen oder Entscheidungen von Schülerinnen und Schülern später berücksichtigt werden können, um solchen Unwirksamkeitserfahrungen vorzubeugen.

8.2.3 Partizipation bei der Organisation des Ordnungsdienstes sowie bei der Koordination von Prüfungsterminen

Weitere Partizipationsmöglichkeiten bestehen für die befragten Schülerinnen und Schüler bei der Organisation und Durchführung des Ordnungsdienstes sowie bei der Koordination von Prüfungsterminen. Auch wenn das Beispiel des Ordnungsdienstes explizit nur an einer Schule erwähnt wurde, ist es doch eine interessante Partizipationsmöglichkeit für Schülerinnen und Schüler. Zunächst konnten sich die Schülerinnen und Schüler im Klassenrat freiwillig melden, um einen der verschiedenen Ordnungsdienste zu übernehmen. Dabei wurde auch darüber diskutiert und abgestimmt, wie lange die Dienste dauern würden. Da es allerdings für bestimmte Aufgaben keine Freiwilligen gab, teilen jetzt die Lehrpersonen die Ordnungsdienste – bis auf die Chefin bzw. den Chef vom Dienst – ein. Diese/r Chef/in vom Dienst ist dafür zuständig zu überprüfen, ob die anderen Dienste von den jeweiligen Schülerinnen und Schülern ordnungsgemäß erledigt wurden, und nimmt somit den Lehrpersonen Verantwortung ab, wie eine Klassenleitung beschreibt:

Lehrperson: […] Und dann hatten wir auch am Ende vom Tag dann nicht mehr, dass wir an der Tür stehen: „Nein, ihr dürft noch nicht gehen, hast du das schon gemacht?“, sondern das war eben Schüleraufgabe. Oder zu sagen: „Putzdienst, du hast da nicht ordentlich gePUTZT“. (Lehrpersoneninterview, Schule am See)

Obwohl die Schülerinnen und Schüler die Aufgaben der Ordnungsdienste übernehmen müssen, akzeptieren sie sie und führen sie sorgsam aus, da alle glei-

chermaßen betroffen sind und jede bzw. jeder jede Aufgabe einmal erledigen muss. Der Ordnungsdienst wird somit zur Gewohnheit, die von den Schülerinnen und Schülern selbstständig durchgeführt wird.

> *Lehrperson: […] so ein SELBSTläufer wird das dann. Am Anfang vom Schuljahr muss man das natürlich ein bisschen mehr richten und danach LÄUFT es selber und das Putzen ist dann reine Routine. (Lehrpersoneninterview, Schule am See)*

Bei Prüfungen haben manche Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, bereits im Vorfeld darüber mitzuentscheiden, wann eine Prüfung stattfinden soll. In diesem Fall stellt eine Lehrperson zwei oder mehrere Termine zur Auswahl, über die die Schülerinnen und Schüler abstimmen und einen Mehrheitsentscheid herbeiführen. Zudem können sie die Lehrpersonen darum bitten, eine bereits festgelegte Prüfung zu verschieben, wenn ihrer Meinung nach zu viele Prüfungen in einem bestimmten Zeitraum stattfinden. Darauf würden die Lehrpersonen den Schülerinnen und Schülern zufolge auch Rücksicht nehmen und auf deren Wohlbefinden achten:

> *Miray: […] zum Beispiel wenn wir einen TEST haben und sagen: „Ja, in dieser Woche haben wir viel zu tun“, dann nehmen es die Lehrer auch ernst und sie versuchen, das möglichst gut zu verschieben, damit das auch für uns alle passt. Damit wird dann keinen Stress haben. (Gruppendiskussion, 8. Schulstufe, Schule am See)*

Werden die Prüfungen verschoben, kann dies eine positive Auswirkung auf das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler haben, da zum einen ihr Stressgefühl reduziert wird und sie zum anderen merken, dass sie von den Erwachsenen gehört und ernst genommen werden. Dies kann wiederum zu einem positiven Schüler/innen-Lehrpersonen-Verhältnis beitragen. Des Weiteren beschreibt eine Lehrperson, dass durch die Mitsprache der Schülerinnen und Schüler bei der Festlegung von Prüfungsterminen deren Akzeptanz erhöht werde und es zu weniger Beschwerden komme:

> *Lehrperson: […] AKZEPTANZ, klar. Natürlich. Das ist ja so der Klassiker, der auch in jedem Kontext, wo mitbestimmt werden kann, erfahrbar ist. Das ist bei Schülern nicht anders, dass sie dann – auch was PRÜFUNGEN angeht oder auch wenn sie so ein bisschen die Möglichkeit haben, selber mitzusteuern – dass es dann auch weniger Klagen gibt darüber. (Lehrpersoneninterview, Kepler-Gymnasium)*

Zentrale Voraussetzung ist wiederum die Haltung der einzelnen Lehrperson, die eine Partizipation der Schülerinnen und Schüler ermöglicht oder eben nicht. Außerdem gibt es Jugendliche, die anscheinend Vorbehalte haben, ihre Anliegen bezüglich einer Prüfungsverschiebung zu äußern, was eine von ihnen initiierte Partizipation verhindert. Folgendermaßen kommentieren zwei Schüler eine mögliche Partizipation bei Prüfungen:

> *Michael: Wir dürfen auch nicht ZU VIEL verlangen.*
> *Joachim: Der Lehrer will das nicht, dass wir ihm da REINREDEN. Er ist ja auch AUSGEBILDET und WEIß, was er macht. (Lernarrangement, 8. Schulstufe, Sonnenhof Wil)*

In diesem Zusammenhang wäre es sinnvoll, die bestehenden Partizipationsmöglichkeiten bereits im Vorfeld explizit zu kommunizieren und den Schülerinnen und Schülern auch bezüglich der Koordination von Prüfungsterminen Gesprächsbereitschaft zu signalisieren.

Insgesamt zeigt sich, dass bei der Gestaltung und Organisation extracurricularer Angelegenheiten vielfältige Partizipationsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler bestehen. Partizipation ist in verschiedenen Bereichen möglich – bei der Gestaltung des Sitzplatzes, der Dekoration von Lernräumen, der Organisation von Festen oder Ausflügen oder der Koordination von Prüfungsterminen – und variiert je nach Ausgestaltung zwischen Mitreden, Mitentscheiden oder Entscheiden der Schülerinnen und Schüler. Die jeweilige Ausgestaltung der Partizipationsmöglichkeit und das Ausmaß der Partizipation sind dabei überwiegend von einer Lehrperson, meist der Klassenleitung, abhängig. Auch wenn einige Partizipationsmöglichkeiten in einem engen Rahmen stattfinden, werden bereits diese von den Schülerinnen und Schülern positiv gesehen und als förderlich für ihr Wohlbefinden, ihre Selbstwirskamkeitserfahrungen sowie die Schüler/innen-Lehrpersonen-Beziehung wahrgenommen. Gleichzeitig besteht unter den Schülerinnen und Schülern, die diese Möglichkeiten nicht haben, der Wunsch danach. Vor diesem Hintergrund sollten sich Lehrpersonen ihrer zentralen Rolle, die sie in Bezug auf die Ermöglichung von Partizipation einnehmen, sowie der verschiedenen Bereiche, in denen Jugendliche partizipieren können, bewusst sein und deren Partizipation darin fördern.

8.3 Fazit

Partizipation von Schülerinnen und Schülern ist auf Klassenebene in verschiedenen Bereichen und auf unterschiedliche Art und Weise möglich. Einen zentralen Stellenwert nimmt dabei der Klassenrat ein, da dieser – sofern er auf

bestimmte Art und Weise etabliert ist – den Jugendlichen eine regelmäßige Möglichkeit zur Diskussion, zur kollektiven Entscheidungsfindung und somit zum Kompetenzerwerb eröffnen kann. Weitere Partizipationsmöglichkeiten auf Klassenebene betreffen extracurriculare Angelegenheiten wie die Gestaltung des Lernumfelds, die Organisation von Festen, Ausflügen und Ordnungsdiensten sowie die Koordination von Prüfungsterminen. Dass zur Besprechung dieser Themen unter anderem auch der Klassenrat genutzt wird, unterstreicht wiederum die Bedeutung dieses Gremiums.

Über die verschiedenen Partizipationsmöglichkeiten hinweg wird deutlich, dass das Mitreden, Mitentscheiden und Entscheiden der Schülerinnen und Schüler und die dadurch erlebte Selbstwirksamkeit positive Auswirkungen auf das Wohlbefinden in der Schule hat. Zu diesem gesteigerten Wohlbefinden tragen nicht zuletzt eine positive Schüler/innen-Lehrpersonen-Beziehung und ein positives Klassenklima bei. Beides kann wiederum durch Partizipationsmöglichkeiten positiv beeinflusst werden. So demonstrieren Lehrpersonen durch die Ermöglichung von Partizipation Interesse an den Anliegen der Schülerinnen und Schüler sowie an der Berücksichtigung ihrer Meinungen und können dadurch positiv auf die Schüler/innen-Lehrpersonen-Beziehung wirken. Jugendliche können durch das gemeinsame Lösen von Problemen und Konflikten die Klassengemeinschaft stärken und zu einem guten Klassenklima beitragen. Zudem können sie durch die verschiedenen Partizipationsmöglichkeiten Werte und Kompetenzen erwerben, die für das Zusammenleben und die aktive Beteiligung in einer demokratischen Gesellschaft wichtig sind. In gemeinsamen Diskussionen und Entscheidungsfindungsprozessen können sie demokratische Prinzipien erleben, sozial-kommunikative Kompetenzen erwerben, ihr Selbstbewusstsein stärken und Verantwortung für ihr eigenes Handeln übernehmen. Die Jugendlichen können im relativ geschützten Raum der Klasse demokratische Prozesse einüben und internalisieren, sodass diese für sie zur Gewohnheit werden, die Jugendlichen sie auch außerhalb der Schule anwenden und damit in ihrer demokratischen Handlungsfähigkeit gestärkt werden.

Eine zentrale Voraussetzung für diesen Kompetenzerwerb und die dafür nötigen Partizipationsmöglichkeiten auf Klassenebene ist die Lehrperson, meist die Klassenleitung. Sie entscheidet, in welchen Bereichen und in welchem Ausmaß sie die Schülerinnen und Schüler partizipieren lässt. Dies gilt auch für den Klassenrat, dessen Etablierung – wenn sie nicht schulübergreifend in allen Klassen erfolgt – von der Klassenleitung abhängig ist. Nach dieser grundlegenden Entscheidung der Lehrperson, die zudem auch großen Einfluss auf die Ausgestaltung und Inhalte nehmen kann, spielen für das Gelingen eines Klassenrats weitere Voraussetzungen eine wichtige Rolle. Insbesondere der Faktor Zeit ist dabei zentral, da sowohl der mögliche Kompetenzerwerb als auch andere Voraussetzungen einer längerfristigen und

regelmäßigen Durchführung des Klassenrats bedürfen. Für Lehrpersonen ist es also von großer Bedeutung, sich der eigenen Machtposition in Bezug auf die Ermöglichung von Partizipation im Klassenzimmer auf der einen Seite sowie der für erfolgreiche Lern- und Entwicklungsprozesse benötigten Zeit und Regelmäßigkeit auf der anderen Seite bewusst zu sein, um das Potenzial der Partizipationsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler möglichst ausschöpfen zu können.

Die Ermöglichung von Partizipation kann aber auch Konflikte zur Folge haben, etwa wenn zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern unterschiedliche Erwartungshaltungen vorherrschen oder Missverständnisse auftreten. Unterschiedliche Erwartungshaltungen resultieren dabei häufig aus einer mangelnden oder unklaren Kommunikation vonseiten der Erwachsenen und können zu Unzufriedenheit und Enttäuschung unter den Jugendlichen führen, wenn diese feststellen, dass sich ihre von ihnen als wirksam angenommene Partizipation letztlich als unwirksam erweist. Um solchen Missverständnissen und Frustrationen vorzubeugen, ist eine offene und transparente Kommunikation von Erwachsenenseite von großer Bedeutung. Diese sollte zum einen bereits vor der Partizipation der Schülerinnen und Schüler gegeben sein, um ihnen aufzuzeigen, in welchem Rahmen ihre Interessen später überhaupt berücksichtigt werden können. Zum anderen sollte auch im Nachhinein verdeutlicht werden, inwieweit ihre Meinungen in einen Entscheidungsprozess eingeflossen sind, und es sollten die Gründe genannt werden, weshalb eine Berücksichtigung ihrer Interessen möglicherweise doch nicht in dem Maße möglich war, wie zunächst angedacht. Um Partizipation also gewinnbringend für Schülerinnen und Schüler zu gestalten, bedarf es einer hohen Transparenz in der Kommunikation sowie einer verantwortungsvollen Ermöglichung der Partizipation, bei der bereits von vornherein die tatsächlichen Chancen der Jugendlichen und somit ihre Möglichkeiten zu positiven Selbstwirksamkeitserfahrungen und zum Kompetenzerwerb berücksichtigt werden.

Literatur

de Boer, H. (2006). *Klassenrat als interaktive Praxis. Auseinandersetzung—Kooperation—Imagepflege* (1. Aufl.). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90436-8

Europarat (2016). *Competences for democratic culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies.* https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ccc07

Kahn, U. (2018). *Klassenrat — Herzstück einer demokratischen Schule. Eine Einführung für Pädagog*innen.* Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V. https://www.degede.de/wp-content/uploads/2018/08/2018-paedagoginnen.pdf

Lötscher, A. (2014). Der Klassenrat – Ritualisierte Demokratie in der öffentlichen Schule. In B. Ziegler (Hrsg.), *Vorstellungen, Konzepte und Kompetenzen von Lehrpersonen der Politischen Bildung. Beiträge zur Tagung „Politische Bildung empirisch 2012“* (S. 56–73). Rüegger.

Sliwka, A., & Nguyen, T. L. (2020). Demokratiepädagogik in der Schule. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen, & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (2. Aufl., S. 1247–1259). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_92

9 Beteiligung auf Unterrichtsebene: *„... weil ich glaube, man lernt so besser, wenn einen irgendwas interessiert“*

Gudrun Quenzel und Martina Ott

Demokratisierung von Schule umfasst neben formalen Mitbestimmungsmöglichkeiten in verschiedenen Gremien auch die Möglichkeit der Selbst- und Mitbestimmung von individuellen Lernzielen und Lernwegen. Denn wenn das Ziel der Mitbestimmung die Erweiterung der Handlungsspielräume von Kindern und Jugendlichen sein soll, ist es wichtig, hierbei auch das sogenannte „Kerngeschäft“ der Schule, den Unterricht, in den Blick zu nehmen (Brügelmann, 2019, S. 625). Demokratisierung von Schule bedeutet also auch eine stärkere Mitsprache von Schülerinnen und Schülern bei den Entscheidungen über Ziele, Themen und Lernwege im (Fach-)Unterricht. Sie bedeutet, Schülerinnen und Schüler als Mitglieder einer lernenden Kooperationsgemeinschaft statt als isolierte leistungserbringende Subjekte im Unterricht zu behandeln, weswegen kooperative Lernmethoden und die Mitbestimmung an allen die Schule betreffenden Angelegenheiten wichtig für die Demokratieerziehung sind (Honneth, 2012, S. 431).

Das vorliegende Kapitel widmet sich deswegen den Möglichkeiten zur Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern im Unterricht. Wir betrachten dafür die Einzel- und Gruppeninterviews mit Schülerinnen und Schülern sowie mit Lehrpersonen aus den Fallanalysen dahingehend, von welchen Formen und Möglichkeiten der Mitbestimmung im Unterricht uns die befragten Schülerinnen und Schüler berichten, was sie von diesen Möglichkeiten halten und welche Folgen diese aus ihrer Sicht für sie selbst haben. Die Schülerinnen und Schüler der befragten Schulen waren dabei überwiegend der Meinung, dass sie zwar in der Schule einiges gestalten können, im konkreten Unterricht jedoch kaum Mitbestimmungsmöglichkeiten hätten. Eine Ausnahme bildete hier die *Schule am See* im österreichischen Bundesland Vorarlberg, die in den befragten Lernclustern ein sehr offenes, an möglichst viel Wahlfreiheit orientiertes Unterrichtsformat anbietet. Wir ziehen im vorliegenden Kapitel für die Interpretation deswegen vor allem das Interviewmaterial aus dieser Schule heran,

stellenweise wird es durch Aussagen von Schülerinnen und Schülern aus den anderen untersuchten Schulen ergänzt. Zuvor erläutern wir jedoch noch das Konzept des offenen Unterrichts und sein Potenzial für eine Erweiterung der Mitbestimmungsmöglichkeiten im Lernprozess.

9.1 Offener Unterricht als Form von Mitbestimmung

Das pädagogisch-didaktische Konzept eines offenen Unterrichts ist eine der Unterrichtsmethoden, die sich für das Erreichen von überfachlichen Zielen wie Mit- und Selbstbestimmung grundsätzlich anbieten (Standop, 2019, S. 455). Im offenen Unterricht sollen die Schülerinnen und Schüler als aktiv Lernende in den Mittelpunkt gestellt werden. Die Offenheit im Unterricht kann dabei methodische und inhaltliche Aspekte umfassen. Auf der methodischen Ebene kann Offenheit durch unterschiedliche Aufgabenstellungen und Wahlfreiheit bei den Bearbeitungs- und Sozialformen realisiert werden; auf der inhaltlichen Ebene durch die selbstbestimmte Entscheidung für ein Thema oder durch das Angebot von verschiedenen Materialien, aus denen die Lernenden wählen können.

Ein zentrales Ziel des offenen Unterrichts ist die Erziehung zur Emanzipation und Selbstständigkeit (Jürgens, 2018). Bohl und Kucharz (2010, S. 19) gehen so weit zu fordern, dass die Bezeichnung „offener Unterricht" denjenigen Konzepten vorbehalten bleibt, welche eine Mitbestimmung der Lernenden auf „inhaltlicher und/oder politischer/partizipativer Hinsicht" ermöglichen.

Erreicht werden soll die Erziehung zur Emanzipation und Selbstständigkeit durch das Anbieten von Gestaltungsspielräumen sowie von Lerngelegenheiten, die aktives Lernen stimulieren. Die Mit- und Selbstgestaltung des Lernens umfasst, sich selbstständige Lernziele zu setzen, dem Inhalt und Ziel angemessene Techniken und Strategien auszuwählen und einzusetzen. Lernen wird hier als aktives selbstständiges Tun in einem konkreten Handlungszusammenhang verstanden. Die Verantwortung für den Lernprozess wird dabei nicht vollständig an die Heranwachsenden übergeben, sondern der pädagogische Auftrag besteht in einer kontinuierlichen Entwicklung von Selbstständigkeit und Mündigkeit im Lernprozess durch eine sukzessive Verantwortungsübernahme für diesen (Standop, 2019, S. 457). Im offenen Unterricht bereitet die Lehrperson beispielsweise eine Lernlandschaft vor und unterstützt und motiviert die Schülerinnen und Schüler bei der Auseinandersetzung mit den verschiedenen Lernaufgaben. Dadurch entwickelt sich die Rolle der Lehrperson weg vom Anspruch, den Lernprozess zu steuern, hin zur Begleitung der Lernenden in ihren Lernfortschritten.

Offener Unterricht ist dabei kein Selbstläufer, sondern ein sehr voraussetzungsvolles pädagogisches Konzept. Der hohe Grad an Selbstständigkeit und

die damit einhergehende Verantwortungsübernahme für den eigenen Lernprozess müssen schrittweise und über einen längeren Zeitraum eingeübt werden, indem der Handlungsspielraum der Lernenden sukzessive erhöht wird. Das bedeutet, dass die Einführung eines erfolgreichen offenen Unterrichts einiges an Zeit benötigt – Zeit, um als Schülerin und Schüler zu lernen, mit Offenheit im Lerngeschehen umzugehen. Auch die Lehrperson benötigt Zeit, denn offener Unterricht ist vorbereitungsintensiv, weil er den Schülerinnen und Schülern grundsätzlich ein hohes Maß an methodischer und inhaltlicher Vielfalt bietet.

9.1.1 Mitbestimmungsmöglichkeiten in offenen Unterrichtsformaten am Beispiel eines „Lernbüros"

In der von uns untersuchten Schule am See im österreichischen Bundesland Vorarlberg wird ein offen konzipiertes Unterrichtsformat praktiziert, in dem die Schülerinnen und Schüler ein erhebliches Maß an Wahlmöglichkeiten haben, ein sogenanntes Lernbüro.

Das Lernbüro findet im Stundenplan zu den Zeiten der drei Hauptfächer Mathematik, Deutsch und Englisch statt. Im Lehrplan sind in der 8. Schulstufe einer Mittelschule für die Hauptfächer jeweils vier Schulstunden pro Woche vorgesehen. Im von uns untersuchten Lerncluster der Schule am See, in welchem bis zu drei Klassen zusammengefasst werden, fließen davon ca. drei Stunden pro Fach in einen gemeinsamen Stundenpool, das Lernbüro. In dieser insgesamt etwa neun Schulstunden umfassenden Lernbürozeit dürfen die Schülerinnen und Schüler entscheiden, an welchem Fach sie jeweils gerade arbeiten wollen und welche Aufgaben sie für dieses Fach bearbeiten möchten.

Für Fragen und fachliche Unterstützung stehen den Schülerinnen und Schülern dabei in der Regel zwei Lehrpersonen zur Verfügung, die fachliche Ansprechpartnerinnen und -partner für mindestens zwei der drei Hauptfächer sind. Gibt es von den Schülerinnen und Schülern Fragen zu einem weiteren Fach, können auch die Fachlehrerinnen und Fachlehrer der Parallelklassen hinzugezogen werden. Grundsätzlich stehen die Lehrpersonen als Ansprechpartnerinnen und -partner für die Schülerinnen und Schüler ihrer Klasse ebenso wie für die der Parallelklassen zur Verfügung.

Zu den Zeiten des Lernbüros arbeiten die Schülerinnen und Schüler selbstständig an ihren Aufgaben. Die Lehrpersonen verstehen sich in diesem Lernformat als Lernbegleiterinnen und -begleiter, indem sie fragen, an welchen Aufgaben die einzelnen Jugendlichen aktuell arbeiten wollen, und sich erkundigen, ob sie dafür Hilfe benötigen. Die Lehrerinnen und Lehrer achten darauf, dass in den Lernbürozeiten aktiv gearbeitet wird. Wenn sie merken, dass einzelne Schülerinnen oder Schüler ausschließlich in einem einzigen Fach Aufgaben bearbeiten, erstellen sie gemeinsam mit diesen einen Zeitplan, wann

sie auch die anderen Aufgaben erledigen wollen. Ebenso sind die Schülerinnen und Schüler angehalten, ihr Aufgabenpensum im Blick zu haben und sich bei Bedarf selbst aktiv Hilfe zu holen.

Für die Schulstufen 7 und 8 gibt es im Lernbüro Wochenpläne, die Projekte und Aufgaben für mehrere Wochen enthalten. Die Aufgaben sind möglichst unterschiedlich konzipiert, um den Jugendlichen ein motivierendes und anregendes Angebot zur Auswahl zu stellen. Die Aufgaben werden dabei noch einmal in Pflichtaufgaben und Wahlaufgaben unterteilt. Pflichtaufgaben werden von allen Schülerinnen und Schülern bearbeitet, da diese ihnen helfen sollen, die Unterrichtsinhalte zu verstehen. Bei den Wahlaufgaben ist eine individuelle Vertiefung und Schwerpunktsetzung der Schülerinnen und Schüler – je nach Interesse und Lernzielsetzung – möglich. Ein Teil der Aufgaben ist zudem fächerübergreifend, etwa die grafische Darstellung von Themen in Mathematik und Deutsch oder die Erstellung von Mindmaps.

In einer Lernbürostunde können die Schülerinnen und Schüler grundsätzlich selbst entscheiden, welche Aufgaben sie machen, wann und in welcher Reihenfolge sie die Aufgaben erledigen und ob sie die einzelnen Aufgaben alleine, zu zweit oder in Gruppen bearbeiten. Sie dürfen sich zudem aussuchen, an welchem Ort in der Schule sie die Aufgaben erledigen, also ob sie im Klassenzimmer bleiben oder sich in einen der kleineren, meist ruhigeren Gruppenräume zurückziehen. Sie können auch in die sogenannte Lernlandschaft gehen, einen Bereich zwischen den Klassenräumen, der auch den Schülerinnen und Schülern aus den Parallelklassen offensteht und in dem man auch mit diesen zusammenarbeiten kann.

Aus Sicht der befragten Lehrerin ist das Lernbüro für das Kollegium eine effektive und angenehme Form des Unterrichts, weil die einzelnen Lehrpersonen durch die offene Form und das Teamteaching Zeit für die individuellen Lernbedürfnisse ihrer Schülerinnen und Schüler haben.

> *Lehrperson: Was bei uns (..) im Teamteaching super ist, dass wir ZEIT für die Kinder haben und (.) ja (.) das ist eigentlich ganz angenehm (lacht). (Lehrpersoneninterview, Schule am See)*

9.1.2 Sicht der Schülerinnen und Schüler auf das Lernbüro

Die in den Gruppendiskussionen und Einzelinterviews befragten Schülerinnen und Schüler erleben das Lernbüro mehrheitlich als einen positiven, stimulierenden Lernort. Neben den Freiheiten, die ihnen im Lernbüro ermöglicht werden, sehen sie jedoch auch, dass ihnen dieses Unterrichtsformat ein hohes Maß an Selbstorganisation und Eigenmotivation abverlangt, und betonen, dass dies nicht allen Schülerinnen und Schülern gleichermaßen gut gelinge. Im

Folgenden gehen wir zunächst darauf ein, welche Aspekte die Schülerinnen und Schüler an ihren Mitbestimmungsmöglichkeiten in der offenen Unterrichtskonzeption des Lernbüros besonders gut finden. Im weiteren Verlauf des Beitrags werden die Aspekte aufgezeigt, die die Schülerinnen und Schüler eher kritisch sehen.

Grundsätzlich stehen alle von uns befragten Schülerinnen und Schüler dem offenen Unterricht im Lernbüro positiv gegenüber. Die meisten können sich eine andere Form des Unterrichts gar nicht mehr so richtig vorstellen. Dies zeigt exemplarisch der nachfolgende Auszug aus einer Gruppendiskussion:

> *Interviewerin: Wie findet ihr das? Also diese ganzen Möglichkeiten, die ihr habt?*
> *Sofia: Gut*
> *Chloé: Gut*
> *Alicia: Gut*
> *Miray: Sehr gut. Also wir haben eine Schule, die mit VOLL guten Einstellungen da ist. Also ich habe Freunde, die in einer anderen Schule sind, die haben das NICHT so. Wenn der Lehrer sagt: „Das IST so", dann ist es so (.), DÜRFEN das nicht ändern. Wir haben halt verständnisvolle Lehrer und das liegt, glaube, auch DARAN, wir haben NEUE Lehrer (.) und, ja, die älteren sind meistens viel STRENGER (lachen) (.), die jüngeren sind meistens so viel verständnisvoller (.). (Gruppendiskussion, 8. Schulstufe, Schule am See)*

Die Schülerinnen sind sich einig, dass sie die ihnen angebotenen Wahlmöglichkeiten im Unterricht gut finden. Nachdem drei Schülerinnen jeweils mit „gut" auf die Frage nach ihrer Sicht auf die Mitbestimmungsmöglichkeiten geantwortet haben, hat Miray noch das Bedürfnis zu erklären, warum sie das sogar „sehr gut" findet. Sie hebt hervor, wie großartig sie die Grundhaltung an der Schule findet und dass diese offenen, den Schülerinnen und Schülern Verständnis entgegenbringenden Einstellungen der Lehrpersonen für sie keineswegs selbstverständlich sind. Zur Illustration ihrer privilegierten Situation erzählt sie, dass Freunde von ihr an anderen Schulen Lehrer hätten, die autoritärer auftreten und weniger auf die Interessen der Schülerinnen und Schüler eingehen würden. Die Lehrerinnen und Lehrer an der Schule am See seien demgegenüber jedoch verständnisvoll.

Miray schließt ihre Ausführung mit der Beobachtung, dass es vor allem die jüngeren und kürzlich an die Schule gekommenen Lehrerinnen und Lehrer seien, die auf die Schülerinnen und Schüler zugehen und ihnen Mitbestimmung ermöglichen würden, und dass sie an ihrer Schule sehr viele jüngere Lehrerinnen und Lehrer hätten.

Diese Verbindung zwischen dem Alter der Lehrperson und dem Mitbestimmungsgrad, die Miray hier erkennt, könnte auf die Entwicklungen der letzten Jahre an diesem Schulstandort zurückzuführen sein. Die Schule am See wurde erst in den letzten Jahren neu gebaut und das pädagogische-didaktische Konzept auch architektonisch (Lernlandschaften mit Groß- und Kleingruppenräumern, Ruhezonen etc.) umgesetzt. In der Region wurde schnell bekannt, dass an der Schule pädagogisch mit offeneren Unterrichtskonzepten gearbeitet wird, wodurch sie für Lehrerinnen und Lehrer, die „offen" unterrichten wollen, zu einem attraktiven Arbeitsplatz wurde. Es finden sich daher zunehmend – vor allem jüngere – Lehrpersonen in diesem Kollegium, die auf Offenheit, Selbstständigkeit, aber eben auch auf Mitbestimmung Wert legen. Lehrpersonen, die schon länger Teil des Kollegiums sind (und dementsprechend häufiger auch älter sind), tragen zwar die neuen Entwicklungen gegebenenfalls mit, kamen aber nicht explizit wegen des pädagogischen Konzepts an die Schule. Dieser Umgestaltungsprozess würde Mirays Eindruck vom Zusammenhang zwischen Alter und Mitbestimmungsgrad erklären.

Wie zentral das Lernbüro aus Sicht der Schülerinnen und Schüler für die Mitbestimmungsmöglichkeiten an der Schule ist, zeigt auch das Zitat von Michael. Er nennt als Antwort auf die Frage, wie er die Mitbestimmungsmöglichkeiten an der Schule fände, als erstes das Lernbüro. Erst danach erwähnt er andere Formen der Mitbestimmung. In seinen Worten:

> *Michael: () ich finde, das passt ultra, also bessere Sachen kann man gar nicht machen dürfen. Unser UNTERRICHT (..) wir dürfen unseren Unterricht WÄHLEN, also wir haben äh Lernbüro, da dürfen wir sagen: „Machen wir Deutsch, Mathe, Englisch, Biologie" und so weiter, dann dürfen wir da noch die Aufgaben bestimmen, wir dürfen den Klassensprecher, Klassensprecherin bestimmen, wir dürfen unsere Wünsche äußern, wir dürfen unserer Meinung nachgehen, und das, finde ich, ist eigentlich das, was gut ist für eine gute Schule und mir würde sonst nichts mehr einfallen, was man (..) noch äußern könnte (...). (Einzelinterview, 8. Schulstufe, Schule am See)*

Das Zitat beginnt mit zwei sehr starken, positiven Aussagen zur Mitbestimmung im Lernbüro. Der Schüler sagt, dass er Mitbestimmung „ultra" findet und dass es in seinen Augen gar nichts Besseres gäbe. Besonders betont er die Wahlmöglichkeiten im Unterricht. Indem er die Wörter „Unterricht" und „wählen" durch eine laute Aussprache besonders betont, macht er noch einmal deutlich, dass er diese Mitbestimmungsmöglichkeiten keineswegs als Selbstverständlichkeit ansieht. Zudem zählt er als weitere Mitbestimmungsmöglichkeit noch die Wahl der Klassensprecherin oder des Klassensprechers auf sowie

die Möglichkeit, dass Schülerinnen und Schüler Wünsche äußern und ihre Meinung vertreten können. Dass Michael in diesem kurzen Abschnitt gleich siebenmal das Wort „dürfen“ verwendet, legt die Interpretation nahe, dass er diese aus seiner Sicht sehr umfassenden Möglichkeiten der Mitbestimmung als großes Privileg ansieht. Er beendet seine Aufzählung der Mitbestimmungsmöglichkeiten mit einem abschließenden Resümee: Er sehe Mitbestimmung als zentrales Element einer guten Schule an, als etwas, das einer Schule „gut tut“ und für ihn „gut ist“ und aus einer normalen Schule eben eine gute Schule mache. Damit, schließt er, sei aus seiner Sicht alles Wesentliche zum Thema gesagt. Mitbestimmung wird in diesem Zitat also sowohl als Privileg als auch als Kennzeichen einer guten Schule wahrgenommen.

Neben den vielen positiven Deutungen des Lernbüros gibt es auch verschiedene Punkte, die die Schülerinnen und Schüler eher kritisch sehen. Als Herausforderung sprechen beispielsweise mehrere Schülerinnen und Schüler an, dass sie sich die Zeit selbst einteilen müssen. Das finden sie zwar auf der einen Seite gut, da es ihnen die oben genannten Freiheiten ermöglicht. Auf der anderen Seite sehen sie aber auch die Gefahr, dass sie eventuell auf keine der Aufgaben so richtig Lust haben und dadurch die gesetzten Lernziele nicht erreichen. In dem Moment, in dem aus Sicht der Schülerinnen und Schüler das Risiko besteht, dass sie ihre Lernziele nicht erreichen, scheint es – zumindest bei einigen – auch eine gewisse Sehnsucht nach mehr Strukturierung und mehr Reglement zu geben. Interessant ist außerdem, dass die Sehnsucht nach dem „Müssen“ häufig etwas abstrakt bleibt und vor allem als Sorge um die anderen, weniger guten Schülerinnen und Schüler formuliert wird. Das nachfolgende Zitat macht diese Sehnsucht nach dem „Müssen“ statt „Dürfen“ aus unserer Sicht sehr gut deutlich:

> *Interviewerin: Also du meinst jetzt, dass das Geregeltere besser wäre?*
> *Dana: Ja, irgendwie schon. Weil dann hat man eben schon vorgegeben, was man machen MUSS und, ähm, so ist es so, dass man (.)/ dann halt (.)/ zum Beispiel ist die ENGLISCHlehrerin da und dann sollt/ EIGENTLICH sollte man dann Englisch machen, aber man kann auch was anderes machen und manche Leute kommen dann einfach nicht NACH, bei den Plänen und so.*
> *Alicia: Ja, viele TUN dann einfach nichts //*
> *Dana: Ja*
> *Chloé: Mhm (bejahend). (Gruppendiskussion, 8. Schulstufe, Schule am See)*

Bemerkenswert ist aus unserer Sicht in diesem Zitat vor allem die häufige Verwendung von eher abstrakten, sich selbst nicht einbeziehenden Wörtern

wie „irgendwie“, „sollte“ „man“, „manche Leute“, „viele“. Hierdurch entsteht der Eindruck, als würden die Schülerinnen es für sich selbst als illegitim empfinden, Sehnsucht nach etwas mehr „Zwang“ und weniger „Freiwilligkeit“ im Unterricht zu haben und diese Sehnsucht dann im Namen anderer, leistungsschwächerer Schülerinnen und Schüler zu äußern.

9.2 Möglichkeiten des Kompetenzerwerbs und Folgen für die Lernfreude

Wie oben bereits erwähnt, ist es ein wichtiges pädagogisches Ziel des offenen Unterrichts, die Schülerinnen und Schüler über die Gewährung von Freiheiten zu mehr Selbstständigkeit zu führen und eigenaktives Lernen und Handeln zu stimulieren. Das passt gut zu unserem Ansatz, dass Schülerinnen und Schüler in der Schule über ein Mehr an Mitbestimmung auch wichtige Kompetenzen für die aktive Beteiligung an einer demokratischen Gesellschaft erlernen können, beispielsweise Reflexionsfähigkeit, Kompromissfähigkeit, Toleranz und Empathie. Uns interessiert deswegen im nachfolgenden Abschnitt die Sicht der Schülerinnen und Schüler darauf, welche Kompetenzen sie in einem Lernformat wie dem Lernbüro erwerben, ob sie Zusammenhänge zwischen dem Lernformat und ihrer Persönlichkeitsentwicklung sehen und welche Folgen sie für ihre individuelle Lernmotivation erkennen.

9.2.1 Lernen von Selbstständigkeit

Mehrere Schülerinnen und Schüler betonen in den Interviews, dass sie durch die Wahlmöglichkeiten im Lernbüro selbstständiger werden und dass sie von dieser Selbstständigkeit ganz konkret während der pandemiebedingten Schulschließungen im Frühjahr 2020 profitieren konnten. Ein gutes Beispiel für diesen Zusammenhang ist das Zitat von Finn:

> *Finn: Aber ich glaube es ist so (.) sehr GUT, weil man halt so SELBSTständig lernt zu arbeiten, weil ich bin mir NICHT sicher, ob Leute, die das zum Beispiel NIE gehabt haben, (..) während Corona zu Hause, während Home Schooling, AUCH so gut arbeiten haben können wie zum Beispiel Leute, DIE das haben, weil DIE haben schon die Selbstständigkeit. Seit ACHT Jahren, das ACHTE Jahr, und dann kann man halt viel besser daheim ARBEITEN, man kann sich alles halt VIEL besser EINteilen, weil man das halt Tag für Tag gemacht hat. (..) (Gruppendiskussion, 8. Schulstufe, Schule am See)*

Finn kennt das selbstständige Arbeiten bereits seit acht Jahren. Die Wiederholung der Zeitspanne und die sprachliche Betonung deuten darauf hin, für wie wichtig er diesen Zeitraum in diesem Lernprozess erachtet. Auch ist er der Meinung, dass er inzwischen – nach all dieser Zeit – deutlich besser selbstständig arbeiten könne als Schülerinnen und Schüler, die dies gar nicht oder nur selten eingeübt hätten. Durch diese Hervorhebung der Zeit wird zudem deutlich, dass aus Sicht des Schülers das Erlernen und Einüben von Selbstständigkeit ein längerer Prozess ist, der sich für ihn jedoch durchaus lohne. Schülerinnen und Schüler, die es nicht gewohnt sind, selbstständig zu arbeiten, hätten aus seiner Sicht nicht so gut im Home-Schooling arbeiten können. Für Finn scheint das Home-Schooling dagegen kaum ein Problem gewesen zu sein.

Die anderen Jungen in der Gruppendiskussion sehen das ähnlich. Gefragt, was sie dadurch lernen, wenn sie sich die Aufgaben im Unterricht selbst einteilen können, antworten sie:

Alessio: Äh (.) // ich hätte gesagt, SELBSTständiger // schaffen
Leo: Zu lernen, wie man einteilen kann
Georg: Jaa
Yusuf: Einerseits finde ich es auch su/ äh/ finde ich es auch GUT, weil d/ wir können uns VORbereiten für die nächsten Zeiten, für die nächsten // Jahre
Georg: Weil (.) // da kommt dann KEINER und sagt: „Du machst jetzt DAS und du machst DAS“ //
Alessio: Du wirst einfach // ein bisschen („a klä“) SELBSTständiger // und das ist auch gut so
Louis: W/ (..) Ja genau // (..). Wir werden halt auch viel selbstständiger und LERNEN auch (..)/ wie wir unsere Zeit einteilen müssen und so, also
Yusuf: Sozusagen das ist eine Vorbereitung für die nächsten Jahre, also für die Leute, die weiterführende Schule machen. (Gruppendiskussion, 8. Schulstufe, Schule am See)

Interessanterweise sehen die Schüler den Nutzen von Selbstständigkeit vor allem in ihrer Zukunft. Es werde ihnen für „später“ nutzen und sie seien auf die nächste Zeit vorbreitet. Sie nennen nicht explizit, worauf sie sich genau vorbereiten müssen – irgendwie auf mehr Eigenverantwortung im Lern- und Arbeitsprozess. Eine Ausnahme bildet hier Yusuf, der meint, dass die selbstständige Einteilung der Aufgaben eine Kompetenz sei, die in weiterführenden Schulen nützlich sein werde.

Auch der folgende Auszug aus der gleichen Gruppendiskussion belegt noch einmal, wie wichtig die Zeitspanne in diesem Lernprozess ist. Dieses Mal geht es um die Zeiteinteilung und die Selbstorganisation. Gefragt, was sie in den

offeneren Unterrichtsformen des Lernbüros für sich persönlich lernen würden, sagen sie:

> *Alessio: Ja eben selbstständiger schaffen und halt (..) Sachen PÜNKTLICH PROBIEREN abzugeben*
> *Georg: Nein, ich glaube, das (unv.) lernt man dort nicht*
> *Alessio: PROBIEREN*
> *Louis: // Jaa DOCH*
> *Georg: Jaa/ du/ du/ // du LERNST halt, dass du/ du MUSST dir selber EINTeilen, wie lang du // ZEIT brauchst für welche Aufgaben*
> *Louis: Eben (..). //*
> *Alessio: // (unverständlich)*
> *Louis: Du lernst/ Man LERNT sich // auch besser KENNEN, weil man halt DADURCH, DASS man die FREIheit hat, ob man die Zeit jetzt wirklich auch NUTZT und ob man/ ob man WEIß, wie lange brauche ich für das und für das [Alessio lacht die ganze Zeit] und dann (.) umso besser man sich halt selber kennt, umso besser kann man sich die Zeit selber einteilen (.). Also das nehme ich SCHON gerne mit (..) (Gruppendiskussion, 8. Schulstufe, Schule am See)*

Diese Textpassage ist vor allem deswegen spannend, weil sie eine der wenigen Passagen ist, in der die Schülerinnen und Schüler tatsächlich miteinander diskutieren und ihre Standpunkte auszuhandeln beginnen. Ansonsten sind die Gruppendiskussionen eher durch relativ übereinstimmende Meinungen geprägt, wobei meist eine Schülerin oder ein Schüler etwas sagt, die anderen diese Aussage bejahen und sich dann eine oder einer bereiterklärt, der Interviewerin zu erklären, was sie genau mit ihren Aussagen meinen. Im Zitat oben jedoch widerspricht Georg zunächst klar der Aussage von Alessio, als dieser sagt, dass er lernen würde, selbstständig zu arbeiten und seine Aufgaben pünktlich abzugeben. Auf Georgs Einwand, dass er nicht finde, dass sie das lernen würden, entgegnet Alessio, dass es hier nicht darum gehen würde, das selbstständige Arbeiten und die fristgerechte Abgabe von Aufgaben bereits zu können, sondern darum, es immer wieder zu versuchen und es dabei zu lernen. Er sagt das allerdings deutlich kürzer, indem er das Wort „probieren" laut und deutlich ausspricht. Louis bestärkt seine Aussage. Georg versteht, worauf die beiden mit ihrer Argumentation hinauswollen, stimmt bejahend zu und führt – vermutlich für die Interviewerin – aus, dass man lernen würde, sich die Zeit und die Aufgaben selbst einzuteilen. Louis bestärkt die Einsicht Georgs mit einem „Eben" und führt aus, dass er sich selbst durch die ihm zugestandenen Freiheiten besser kennen gelernt hätte und nun durch das Kennen seines Arbeitstempos auch die Zeiteinteilung realistischer ausfallen würde. Er schließt

mit der Bemerkung, dass er es wichtig finde, das gelernt zu haben, und dass er davon ausgehe, diese Kompetenz auch zukünftig noch gut anwenden zu können („also das nehme ich SCHON gerne mit“).

Interessant ist diese Textpassage aber auch inhaltlich: Die Schüler bringen hier ein konkretes Beispiel, wie sie Selbstständigkeit lernen. Sie haben zwar die Freiheit, sich ihre Zeit selbstständig einzuteilen, jedoch sind sie für eben diese auch selbst verantwortlich. Sie lernen, sich an verbindliche Zeitrahmen zu halten und Arbeitsaufträge fristgerecht abzugeben. Mit der höheren Selbstständigkeit geht ein Persönlichkeitsentwicklungsprozess einher. Louis bringt klar zum Ausdruck, dass er lerne, sich selbst und sein Arbeitstempo besser einzuschätzen, und er sich deshalb seine Zeit jetzt auch besser einteilen könne.

9.2.2 Mehr Spaß am Lernen

In den Gruppendiskussionen erzählen die Schülerinnen und Schüler weiter, dass der Unterricht durch die Wahlmöglichkeiten interessanter wird und sie dadurch besser lernen können. Das Zitat von Chloé verdeutlicht diesen Zusammenhang gut:

> *Chloé: Weil ich glaube, man lernt so BESSER, wenn einen irgendwas interessiert, wie wenn man denkt: „Boah, ist das BLÖD, das werde ich eh nicht brauchen“ und so (..). Und das ist halt auch PRAKTISCH, dass man DAS machen kann, was einen interessiert und was man denkt, was einem was bringt und so. (.) Und dann lernt man es, glaube ich, auch besser (...). (Gruppendiskussion, 8. Schulstufe, Schule am See)*

Chloé erläutert zunächst, dass man aus ihrer Sicht einfacher lerne, wenn man an einem Thema Interesse habe und erkennen könne, wozu man etwas lernen solle (Relevanz). Dann stellt sie eine Verbindung zwischen den eigenen Interessen und den Auswahlmöglichkeiten her und erklärt, dass es praktisch sei, die Inhalte lernen zu können, an denen man Interesse habe und bei denen man einen Sinn darin erkenne, sich mit ihnen auseinanderzusetzen. Sie schließt ihre Erklärung, indem sie die Möglichkeit der eigenen Schwerpunktsetzung an den Lernerfolg zurückbindet. Somit bildet sich ein Lerndreieck: Effektives Lernen durch intrinsische Motivation, intrinsische Motivation durch Wahlfreiheit, Wahlfreiheit führt zu effektivem Lernen („man lernt so BESSER“).

Insgesamt scheint ein Mehr an Mitbestimmung im Unterricht bei den Schülerinnen und Schülern die allgemeine Schulfreude zu erhöhen. Mehrere Mädchen sprechen diesen Punkt in der Gruppendiskussion an:

Amelia: Halt vielleicht dass [es] jedem in der Schule auch besser gefällt, wenn man mitentscheiden kann (.....)
Alicia: Und nicht immer alles so ist, wie es die Lehrer sagen, sondern dass man auch selber (.) sagen kann, wie man es gerne hätte (.....). (Gruppendiskussion, 8. Schulstufe, Schule am See)

Amelia sagt, etwas vorsichtig, dass es den Schülerinnen und Schülern in der Schule besser gefallen würde, wenn sie mehr mitbestimmen könnten. Alicia ergänzt und verstärkt Amelias Aussage, indem sie als Begründung anführt, dass sich die Schule dadurch nicht nur an den Wünschen und Vorstellungen der Lehrerinnen und Lehrer ausrichten würde, sondern auch nach denen der Schülerinnen und Schüler. Durch Mitbestimmung können also auch das Wohlbefinden und die allgemeine Schulfreude der Schülerinnen und Schüler erhöht werden.

9.2.3 Mehr Aufmerksamkeit

Miray stellt zudem eine Verbindung zwischen den Mitbestimmungsmöglichkeiten und der Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler im Unterricht her. Sie sagt:

Miray: Wir werden auch AUFmerksamer, sobald wir auch selber MITbestimmen (.)
Interviewerin: Wie meinst du das?
Miray: Also wenn jetzt Lehrer uns einfach so einen Plan vor/ also vor uns LEGEN und sagen: „Jetzt wird DA gearbeitet“ (.), dann MACHST du es einfach, (..) aber wenn uns Lehrer FRAGEN, (..) also welches Thema wir gerne HÄTTEN, dann/ durch diese Diskussion werden wir AUFmerksamer und wir können dann DAS entscheiden, was uns am MEISTEN interessiert. (.) Und dann machen wir auch DAS, was wir auch, so, MÖCHTEN und nicht so gezwungen (..)
Interviewerin: Und das verändert // eure/
Chloé: Ja (.) // Also wenn ich etwas so gezwungen mache, wird es meistens HÄSSLICH (lachen) (..)
Interviewerin: Ok und wenn du/ also wenn ihr es freiwillig machen könnt oder wenn ihr das // selber auswählen könnt
Alicia: Dann ist man auch // besser dabei
Miray: Dann ist // man (.) motiviert
Chloé: Ja, dann macht // es manchmal auch voll SPAß (.) oder halt, KANN Spaß machen (lacht). (Gruppendiskussion, 8. Schulstufe, Schule am See)

Miray erzählt hier anschaulich, wie die Schülerinnen und Schüler, wenn ihnen Aufgaben einfach vorgelegt werden, diese zwar erledigen, aber nicht selbstständig mitdenken, sondern eher passiv ihr Soll erfüllen. Wenn sie jedoch mitentscheiden können, werden sie aktiviert, weil sie anfangen müssen zu überlegen, was sie denn eigentlich interessiert. Durch diese Überlegungen entwickelt Miray nach eigenen Aussagen – in der Regel – auch eine Motivation für das Thema: Sie „möchte" es bearbeiten. An einem Thema zu arbeiten, das man bearbeiten möchte, findet sie deutlich besser, als das Gefühl zu haben, zu einem Thema gezwungen zu werden. An dieser Stelle hakt die Interviewerin noch einmal nach, um sich den Prozess, den die Auswahlmöglichkeiten bei den Schülerinnen initiieren, genauer erklären zu lassen. Chloé bestärkt die Argumentation von Miray, indem sie ausführt, dass ihre Arbeitsleistung unter „Zwang" häufig nicht optimal ist („dann wird es meistens hässlich"). Auch Alicia bestätigt noch einmal, dass sie „besser" sei, wenn sie etwas freiwillig bearbeiten könne. Miray ergänzt, dass dadurch auch die Motivation deutlich höher sei. Chloé verdeutlicht das und sagt, dass das Lernen dann sogar richtig Spaß bringen würde. Sie schränkt diese Aussage allerdings im nächsten Halbsatz wieder dahingehend ein, dass Lernen zwar nicht immer richtig Spaß mache, aber zumindest Spaß machen könne.

Auch durch die folgende Aussage wird die Bedeutung des eigenen Denkens und des eigenen Entscheidens für die Schülerinnen und Schüler deutlich.

> *Alicia: Ich finde, dass man NICHT einfach ALLES vom Lehrer VORgegeben kriegt, sondern dass man (eben?) auch selber mal bisschen („klä") denken will, so: Was ist jetzt schlauer? Nehme ich jetzt DAS oder DAS?", dass man halt auch selber bisschen („klä") (.), ja, überlegt oder halt keine Ahnung (lacht) (..). (Gruppendiskussion, 8. Schulstufe, Schule am See)*

Alicia findet es wichtig, nicht alles von der Lehrperson vorgegeben zu bekommen, sondern sich selbst mit der Einteilung der Abläufe und mit den Themen, die einen interessieren, auseinanderzusetzen. Deutlich wird hier noch einmal das Bedürfnis der Schülerinnen und Schüler, ihren Lernprozess selbstverantwortlicher zu steuern und zu strukturieren, Möglichkeiten abzuwägen, Überlegungen anzustellen und auf dieser Grundlage Entscheidungen zu treffen.

9.3 Voraussetzungen von Mitbestimmung im Unterricht

Mitbestimmung gelingt nicht einfach so. Mehr Mitbestimmung in der Schule zu ermöglichen, ist ein längerer Prozess, dessen Gelingen an verschiedene Voraus-

setzungen gebunden ist. Erschwerend kommt hinzu, dass viele Aspekte, etwa ein achtsamer Umgang mit anderen Meinungen, die Bereitschaft, sich in andere hineinzusetzen, oder die Verantwortungsübernahme für das eigene Handeln, zum einen zentrale Voraussetzungen für eine gelingende Partizipation sind, zum anderen aber genau auch das sind, was im und durch den Partizipationsprozess erst erlernt wird. Kurz: Die Voraussetzungen für eine gelingende Partizipation sind zugleich die Folgen, im Sinne von erlernten Kompetenzen, einer gelingenden Partizipation. Nachfolgend wollen wir auf drei aus unserer Sicht zentrale Voraussetzungen für mehr Mitbestimmung im Unterricht eingehen: die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme der Schülerinnen und Schüler für ihren Lernprozess, das Verständnis und die Bewältigbarkeit des Lernstoffs und die Bereitschaft der Lehrerinnen und Lehrer zur Abgabe von Kontrolle.

9.3.1 Verantwortlicher Umgang mit Freiheit

Eine wichtige Voraussetzung für eine möglichst große Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler im Unterricht ist, dass sie bereit sind, Verantwortung für ihren Lernerfolg zu übernehmen. Wie bereits erwähnt, ist die Gelingensbedingung von Mitbestimmung hier zugleich das Lernergebnis. Den befragten Schülerinnen und Schüler ist dabei sehr bewusst, dass im offenen Unterricht Freiheit und Verantwortung eng miteinander verbunden sind und dieses Konzept ohne ein hohes Maß an Eigenverantwortung nicht funktionieren kann.

Geschätzt wird von den befragten Schülerinnen und Schülern am Lernbüro vor allem die Freiheit, dass sie sich selbst aussuchen dürfen, in welchem Fach und an welcher Aufgabe sie gerade arbeiten möchten. Im nachfolgenden Zitat von Louis wird die enge Verbindung von Freiheit und Verantwortungsübernahme deutlich.

> *Louis: Von unseren HAUPTfächer haben wir uns AUSsuchen dürfen, was wir machen, und uns unsere Zeit halt so SELBER einteilen müssen, aber haben natürlich auch die FREIheit gehabt, zu sagen: „Ok, nein, auf MATHE habe ich jetzt nicht so Lust, ich mache lieber DEUTSCH." (Gruppendiskussion, 8. Schulstufe, Schule am See)*

Gefragt, wie denn das Lernbüro so aussehe, beschreibt Louis zunächst die Möglichkeit, zwischen den Hauptfächern auswählen zu können. Dadurch, dass er die Silbe „Haupt" betont, wird deutlich, dass es bei den Auswahlmöglichkeiten im Lernbüro in erster Linie um die Hauptfächer Mathematik, Deutsch und Englisch geht. Auch das „aus" von aussuchen ist betont, wodurch der Rahmen erkennbar wird, innerhalb dessen die Schülerinnen und Schüler Freiheiten haben: Bei den Wahlmöglichkeiten des Lernbüros geht es nicht darum,

eigene Inhalte vorzuschlagen oder die Lernmethoden frei zu wählen, sondern aus den vorgegebenen Optionen die jeweils passendste aussuchen zu können. Das von Louis genutzte Verb „dürfen“ verweist darauf, dass er diese Freiheiten keineswegs als Selbstverständlichkeit ansieht, sondern als eine Freiheit, die die Lehrerinnen und Lehrer ihm als Schüler gewähren und die sie auch (wieder) einschränken können. Interessant ist, dass Louis nach dem Verb „dürfen“ im ersten Satzteil im nächsten Satzteil gleich das Verb „müssen“ benutzt und erzählt, dass sie sich die Zeit im Lernbüro selbst einteilen müssen. Die Wahlfreiheiten gehen für ihn mit der Herausforderung einher, sich selbst in seinem Arbeitsprozess so gut zu organisieren, um das in der verfügbaren Zeit– von den Lehrpersonen gesetzte oder von ihm gewollte – Pensum an Aufgaben bewältigen zu können. Darauf, dass er den Aspekt der Freiheit eng an den Aspekt der Verantwortungsübernahme für den eigenen Lernerfolg gebunden sieht, deutet auch der nächste Satzteil, bei dem er noch einmal auf die ermöglichten Wahlfreiheiten verweist, je nach „Lust“ entscheiden zu können, an welchen Inhalten er gerade arbeiten möchte.

Ein weiterer Schüler – hier Georg – gibt zu bedenken, dass viele (hier mit deutlicher Betonung) Schülerinnen und Schüler das Problem hatten, dass sie das Lernbüro nicht als Arbeitszeit gesehen haben.

> *Georg: Bei vie/ bei VIELEN war halt das Problem, die haben sich gedacht: „Ahh Lernbüro, ich schaue jetzt // mal, was ich mache“ (.)*
> *Louis: „Ich mache jetzt FREIstunde“ //*
> *Georg: Und dann noch (.) gestanden, eine halbe Stunde, und überlegst und dann kommt der Lehrer: „Was hast du gemacht?“ „Ja, ich ÜBERLEGE noch, was ich mache.“ (..) // Und dann macht man lieber eine Stunde nichts. (Gruppendiskussion, 8. Schulstufe, Schule am See)*

Louis bestätigt die Aussage und ergänzt, dass das Lernbüro von einigen Schülerinnen und Schülern als eine Freistunde gesehen wird. Durch die anfängliche Planlosigkeit (man überlegt, was man tun kann) vergeht die Zeit und es wird nicht an Aufgaben gearbeitet. Interessanterweise beginnt diese Aussage in der grammatikalischen Vergangenheitsform. Das erweckt den Eindruck, dass zu Beginn der Arbeit im Lernbüro noch Überforderungssituationen vorgeherrscht haben, die jetzt aus Sicht der Schüler nicht mehr so stark vorhanden sind. Eventuell haben sich im Laufe der Zeit Arbeitsabläufe etabliert und die Schülerinnen und Schüler kommen besser mit den Freiheiten zurecht. Die Verwendung der Vergangenheitsform legt diese Interpretation nahe.

Die beiden Interviewpassagen zeigen, dass vor allem diejenigen Schülerinnen und Schüler die Freiheit im Lernbüro optimal für sich und ihre Interessenvertiefungen nutzen können, die die Verantwortung für ihr Lernen annehmen

und die Zeit effektiv nutzen. Für Jugendliche, die dies noch nicht können, bräuchte es beispielsweise Unterstützung im Sinne von Scaffolding[1] vonseiten der Lehrperson, um die Kompetenzen für den Umgang mit der angebotenen Wahlfreiheit zu erwerben. Da Lernmotivation häufig mit der Bedeutung, die die Eltern der Bildung beimessen, zusammenhängt, ist es hier wichtig darauf zu achten, dass die Wahlfreiheiten nicht dazu führen, dass die in Abhängigkeit von der Herkunft ungleiche Verteilung von Erfolgschancen im Bildungssystem noch verstärkt wird.

9.3.2 Verständnis und Bewältigung der Lerninhalte

Eine weitere Gelingensbedingung dieses offenen Lernformats ist aus Sicht der Schülerinnen und Schüler ein gewisses Maß an Grundsicherheit im jeweiligen Fach. Beispielsweise antwortet eine Schülerin auf die Frage, wie sie die Möglichkeit des Arbeitens im Lernbüro einschätze, dass sie es grundsätzlich gut finde, selbstständig arbeiten zu können. Diese allgemeine Befürwortung der Selbstständigkeit schränkt sie im konkreten Bezug auf das Fach Mathematik jedoch wieder erheblich ein. In diesem Fach fällt es ihr nach eigenen Aussagen sehr schwer, alleine zu arbeiten. Hier wünscht sie sich jemanden, der ihr die Lerninhalte erklärt und ihr klar sagt, was sie genau machen soll.

> *Chiara: Also, dass wir selbstständig arbeiten, finde ich gut, aber in Mathe könnte mir ein Input nicht schlecht tun. Ich kann in Mathe nicht alleine arbeiten, ich brauche eine Lehrerin, die mir das klar erklärt: „So geht das und das macht man da“. Ich kann das nicht alleine mit Arbeitsblättern und Merkzetteln machen. (Gruppendiskussion, 8. Schulstufe, Schule am See)*

Chiara verwendet in ihrer Aussage zweimal das Verb „können“ und verweist damit darauf, dass es aus ihrer Sicht für sie schlicht nicht möglich ist, in Mathe selbstständig effektiv an Aufgaben zu arbeiten. Sie wünscht sich klare Vorgaben vonseiten der Lehrerin in Form von Erklärungen und konkreten Anweisungen, wie etwas genau geht und was man (vermutlich im Sinne der einzelnen

1 Unter Scaffolding versteht man einen wechselseitiger Feedback-Prozess, in dem eine Lernende oder ein Lernender (z.B. Schülerin oder Schüler) durch einen Experten oder eine Expertin (z.B. Lehrperson) individuelle Unterstützung, Anleitungen oder Hilfsstellungen erhält und dadurch in die Lage versetzt wird, Aufgabenstellungen eingeständig zu erfüllen (Renninger & List, 2012). Im Laufe des Lernprozesses wird das Gerüst an Unterstützungen schrittweise abgebaut, bis die oder der Lernende komplett eigenständig an Aufgaben arbeiten kann.

Lösungsschritte bei einer Aufgabe) jeweils genau an welchen Stellen machen soll. Dass Chiara in ihrer Aussage zweimal betont, dass sie das „nicht alleine kann“ und dass sie eine Lehrerin „braucht“, verweist an dieser Stelle auf die von ihr erlebten Grenzen des selbstständigen Lernens, das sie zwar grundsätzlich gut findet, jedoch in einigen Bereichen – hier in Mathematik – für sie nicht den gewünschten Lernerfolg bringt.

Für das Verständnis der Voraussetzungen offener Lernformen bedeutet das, dass die Schülerinnen und Schüler sich ihrer Grenzen bewusst sein müssen und in entsprechenden Fällen Unterstützung durch die Lehrpersonen einfordern können müssen. Für Lehrpersonen wiederum bedeutet das, dass sie im Sinne von effektiver Klassenführung (Klieme, 2019) aufmerksam gegenüber ihren Lernenden sein sollten, um Verständnisprobleme rasch zu bemerken und diesen entgegenzuwirken.

Dass ein offenerer Unterricht wie das Lernbüro erhebliche Anforderungen an die Selbstorganisation und die Eigenmotivation stellt, wird von mehreren Schülerinnen und Schülern angesprochen. Eine Schülerin verweist zudem darauf, dass freie Lernformen vor allem für diejenigen Schülerinnen und Schüler, die diese Anforderungen gut meistern, eine optimale Lernform darstellt. Für diejenigen, die Schwierigkeiten mit diesen Anforderungen haben, könne der Lernerfolg jedoch weniger ausgeprägt sein.

> *Chloé: Weil, ich glaube für Leute, die aber organisiert sind, ist das VOLL FEIN oder die gerne das so FREI haben. Aber ich glaube, für Leute, die irgendwie eine PLANUNG brauchen und das nicht so gut SELBER können, für die wäre das andere feiner (.), dass sie halt besser mitkommen mit dem Stoff und dann nicht in der nächsten Schule PROBLEME haben und denken: „Oh, da bin ich jetzt nicht mitgekommen, das muss ich alles daheim nochmal NACHholen“ und so (.). (Gruppendiskussion, 8. Schulstufe, Schule am See)*

Chloé beschreibt hier, dass freie Lernformen vor allem für diejenigen gut sind, die diese Lernform mögen und mit ihr gut umgehen können. Die anderen, weniger gut organisierten Schülerinnen und Schüler benötigen aus ihrer Sicht jedoch mehr Planung und Strukturierung durch die Lehrpersonen, da sie sonst das im Lehrplan vorgesehene Lernpensum nicht schaffen würden. Interessanterweise verortet Chloé die Folgen des möglicherweise nicht bewältigten Stoffpensums zeitlich erst in der nächsten Schule. Die Interviews wurden im Herbst mit den Schülerinnen und Schülern der 8. Schulstufe, also aus dem Abschlussjahrgang, geführt. Für diese steht am Ende des Schuljahrs ein Wechsel in eine weiterführende Schule oder – wenn in einzelnen Fällen die neunjährige Schulpflicht schon erfüllt ist – mitunter bereits eine Ausbildung an.

Offenbar hat Chloé den Eindruck, dass sich mögliche Probleme weniger an der jetzigen Schule – etwa in Form von schlechten Zensuren oder einer Wiederholung der Klasse – zeigen, sondern erst in der nachfolgenden Schulform auftreten. Interessant ist auch, dass Chloé davon ausgeht, dass die Defizite von den betroffenen Schülerinnen oder Schülern selbstständig zuhause ausgeglichen werden können. Das findet sie zwar offenbar nicht sehr erstrebenswert, worauf unter anderem das Wort „müssen“ verweist, sie scheint jedoch wenig Zweifel zu haben, dass das selbstständige Nacharbeiten des Stoffs in dieser Situation eine erfolgversprechende Möglichkeit des Umgangs mit den eventuell auftretenden Problemen wäre („muss ich alles daheim nochmal nachholen“). Auch diese Aussage deutet damit wieder auf die grundlegende Schwierigkeit hin, dass die Gelingensbedingungen dieser offenen Unterrichtsform zugleich die Kompetenzen sind, die in diesem Unterricht (erst) erlernt werden. Chloé bringt diese Ambivalenz gut auf den Punkt, indem sie beschreibt, dass zwar einige Schülerinnen und Schüler die Selbstorganisation nicht so gut beherrschten. Sobald jedoch Probleme auftauchen, helfe ihnen die bereits erlernte Selbstständigkeit aber doch erheblich.

Vor dem Hintergrund, dass in Österreich, Deutschland und der Schweiz der Bildungserfolg der Kinder stark von den Bildungsressourcen der Eltern abhängt (OECD, 2019), birgt die Verlagerung der Aufarbeitung des Lernpensums nach Hause jedoch auch die Gefahr, dass vor allem Jugendliche, die zuhause eine suboptimale Lernumgebung haben, zusätzlich benachteiligt werden.

> *Chloé: Weil ich glaube, // für manche ist es SCHON gut, aber für manche wirklich SCHWER, alles zu planen und auf die Reihe zu bringen. Manche, die halt (unv.) UNorganisiert sind, da sieht man dann halt/ am Freitag muss DER Plan fertig sein und DER, aber das ist schon paar Wochen davor hat man das schon gesagt und dann sagen halt manche: „OHJEEE und so, den habe ich ja noch nicht fertig oder noch gar nicht angefangen“ und werden halt, glaube, ein paar halt dann voll überfordert zum Schluss hin sein, weil die sich halt alles auf den Schluss aufsparen, sage ich jetzt mal. (Gruppendiskussion, 8. Schulstufe, Schule am See)*

Und auch bei einem grundlegenden Verständnis der Lerninhalte als Voraussetzungen für Mitbestimmung kann bei der Aufmerksamkeit seitens der Lehrpersonen (effektive Klassenführung) angesetzt werden. Lehrerinnen und Lehrer müssen bei der Durchführung von Lernbüros im Sinne von offenem Unterricht stets die Fähigkeiten zum selbstständigen Arbeiten ihrer Schülerinnen und Schüler im Auge behalten und diese gegebenenfalls aktiv sowohl bei der Stofferarbeitung als beim Erlernen von Selbstständigkeit unterstützen.

9.3.3 Bereitschaft zur Abgabe von Kontrolle von den Lehrpersonen

Eine weitere wichtige Voraussetzung für das Gelingen von Mitbestimmung im Unterricht ist, dass die Lehrerinnen und Lehrer bereit sind, die Kontrolle über das Unterrichtsgeschehen zumindest für den vereinbarten Zeitraum bis zu einem Grad abzugeben und sich mit pädagogischen Interventionen möglichst zurückzuhalten. Das ist in der Umsetzung nicht immer einfach, denn selbstverständlich läuft nicht jeder Prozess so, wie sie es gerne hätten, und die Schülerinnen und Schüler verfügen nicht über die fachliche und pädagogische Expertise der Lehrpersonen. Dennoch ist es wichtig, dass die Jugendlichen die Möglichkeit erhalten, sich selbst und ihre Ideen ausprobieren zu können. Greift die Lehrperson – aus Sicht der Schülerinnen und Schüler – beispielsweise zu schnell ein, kann das bei den Betroffenen ein erhebliches Maß an Frustration auslösen.

In einer Gruppendiskussion berichten Schülerinnen beispielsweise davon, dass sie eigenständig eine Sportstunde vorbereiten und abhalten durften. Das schien den Schülerinnen Spaß zu machen und sie hatten das Gefühl, Verantwortung zu übernehmen. Jedoch – so berichten es die Schülerinnen – wurde die von ihnen vorbereitete Sportstunde von der Lehrerin unterbrochen und von ihr selbst weitergeführt. Für die Schülerinnen war dieser – aus ihrer Sicht ungerechtfertigte – Abbruch ihrer Stunde mit erheblicher Frustration verbunden.

> *Leyla: Das haben wir schon mal gemacht #00:46:38-4#*
> *Antonia: Das haben wir mal, // aber dann hat sie [die Lehrperson] irgendwie wieder irgendwie so/*
> *Mira: Wir DÜRFEN das, aber dann so am/ in der Mitte der Stunde (unv.) so: „Ja, jetzt mache ICH weiter" (.)*
> *Interviewerin: Ok, und was habt ihr dann da für ein Gefühl?*
> *Mira: halt so: Es war MEINE Zeit, das zu machen, können Sie bitte ABstand halten (unv.) (lachen). (Gruppendiskussion, 8. Schulstufe, Praxisschule)*

In dem Zitat berichtet Mira, dass die Lehrperson sie in der „Mitte der Stunde" unterbrochen und an ihrer Stelle übernommen habe. Durch die deutliche Betonung von „MEINE Zeit" macht sie deutlich, dass die Lehrerin aus ihrer Sicht dazu kein Recht hatte und dass sie den Abbruch „ihrer" Stunde durch die Lehrerin als kränkend und übergriffig empfindet („bitte Abstand halten"). Sie lacht zwar über die Begebenheit, jedoch wird deutlich, dass es für sie ein sehr enttäuschendes Erlebnis gewesen ist. Aus welchen Gründen die Lehrperson hier interveniert hat, wird aus der Interviewsequenz nicht deutlich. Ob die

Gründe gerechtfertigt waren oder nicht, kann hier nicht beurteilt werden. Klar wird jedoch, dass die Gründe nicht so kommuniziert wurden, dass Mira sie nachvollziehen konnte und dass diese Nicht-Nachvollziehbarkeit bei ihr ein Gefühl der Enttäuschung und der Willkür hinterließ, statt – wie vermutlich von der Lehrperson ursprünglich intendiert – das Gefühl von Selbstwirksamkeit und Eigenständigkeit zu stärken.

9.4 Weitere Beispiele für Mitbestimmung auf Unterrichtsebene

Solch offenen Unterrichtskonzepte wie das Lernbüro an der Schule am See lassen sich nur an wenigen Schulen finden. Dennoch haben Schülerinnen und Schüler auch an den anderen untersuchten Schulen die Möglichkeit, im Unterricht zwischen verschiedenen Themen auszuwählen, Schwerpunkte vorzuschlagen oder Arbeitsweisen mitzubestimmen.

Insbesondere die Wahl eines Themas für ein Referat scheint etwas zu sein, bei dem Schülerinnen und Schüler häufig mitbestimmen dürfen. Am nachfolgenden Ausschnitt aus einer Gruppendiskussion werden die Wahlmöglichkeiten und Grenzen deutlich:

> *Johannes: Ne, (..) WENN wir so ein Referatsthema haben, dann/ zum Beispiel Geografie, sagt sie: „Ihr sucht jetzt euch EIN Land aus, das ist/ das ist dann egal welches, Hauptsache es haben nicht drei das gleiche.“ Ja und (.) sonst kann man nicht irgendwie sagen (.): „Ja, ich will einfach jetzt DAS mal machen.“ (.) Außer man will die NOTE verbessern, dann könnte man irgendwie über irgendein (.) Thema das dann machen, glaube ich. (Gruppendiskussion, 8. Schulstufe, Praxisschule)*

Johannes bringt zum Ausdruck, dass es durchaus üblich ist, in einem klar vorgegebenen Rahmen ein Referatsthema auswählen zu dürfen, das man bearbeiten möchte. Einschränkungen gibt es hier eher wenige, außer dass es unter den verschiedenen Referaten möglichst wenige thematische Doppelungen geben sollte. Mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten im Unterricht sieht er zunächst nicht, bis ihm die grundsätzliche Möglichkeit einfällt, durch die Übernahme von Zusatzaufgaben die Zeugnisnoten zu verbessern. Auch hier gebe es aus seiner Sicht theoretisch wohl einige Möglichkeiten; wie diese konkret aussehen, scheint ihm jedoch eher nicht bekannt zu sein. Zumindest weist die Verwendung der Wörter „irgendwie“, „irgendein“, „könnte“, „glaube ich“ darauf hin, dass für ihn diese Form der Wahlfreiheit durch die Übernahme von Zusatzaufgaben eher nicht infrage kommt.

Wahlmöglichkeiten von Referatsthemen scheinen zudem auf einige Schulfächer begrenzt zu sein, wie die Jungen in ihrer Gruppendiskussion deutlich machen.

Interviewerin: In anderen Schulfächern auch noch?
Johannes: Ja (.) En/
Nael: Englisch das (unv.)-Project und so
Interviewerin: Ja Englisch // und Deutsch vielleicht noch
Johannes: Mathe eher gar nicht
Nael: Ja Geografie ist halt so wo man/ wo man das MEISTE aussucht
Interviewerin: In Geografie ist das meiste?
Nael: Weil die Lehrerin einfach die JÜNGSTE ist und halt einfach am COOLSTEN ist. (Gruppendiskussion, 8. Schulstufe, Praxisschule)

Die Schüler nennen neben dem Fach Geografie, in welchem sie am meisten Wahlfreiheit bei Referatsthemen haben, auch die Fächer Deutsch und Englisch. In Mathematik gebe es diese Wahl hingegen bei ihnen nicht. Nael verortet den Grund jedoch weniger im Fach, sondern mehr bei der Lehrerin. Das Alter der Geografielehrerin (sie ist die Jüngste) scheint aus seiner Sicht relevant für die Mitbestimmungsmöglichkeiten zu sein. Zudem assoziiert Nael das Alter und die Wahlmöglichkeit mit Coolness, was wiederrum auf eine positive Verknüpfung von Mitbestimmung und Schulfreude hindeutet.

Die Gruppendiskussion mit den Mädchen aus der Schule am See verläuft in eine ähnliche Richtung. Bezogen auf die Fächer verortet Alicia die Wahlfreiheit vor allem in den Nebenfächern. Sie macht durch ihre Betonungen deutlich, dass in den Nebenfächern thematisch und methodisch offener gearbeitet wird als in den Hauptfächern.

Alicia: Dass man sich dann selber AUSwählen kann so oder wie man das selber gestaltet, gerade in den NEBENfächern ist meistens alles noch OFFENER als wie jetzt in den HAUPTfächern, dass man wirklich selber entscheiden kann oder dass man oft ein Thema vorkriegt und man kann jetzt sagen: „Ja, will ich jetzt da eine Präsentation drüber machen, will ich da (.) ein Portfolio drüber schreiben, will ich da ein Plakat daraus gestalten?“, das ist halt fein. (......). (Gruppendiskussion, 8. Schulstufe, Schule am See)

Alicia hebt hier zwei Formen von Mitbestimmung im Unterricht hervor. Zum einen gibt es – vor allem in den Nebenfächern – die Möglichkeit, aus verschiedenen Themen eines zu wählen. Zum anderen gibt es den Fall, dass das Thema zwar vorgegeben wird, sich die Schülerinnen und Schüler jedoch die Arbeits-

weise und das Lernprodukt auswählen können. Interessanterweise erwähnt Alicia ausschließlich Formen, welche ein hohes Maß an Auseinandersetzung und aktivem Handeln vonseiten der Schülerinnen und Schüler fordern, z.B. das Anfertigen von Präsentationen, Portfolios oder Plakaten. Offenbar empfindet sie gerade die arbeitsintensiveren Formen, die ihr viel Gestaltungsspielraum eröffnen, als motivierend, worauf auch ihre Beurteilung „das ist halt fein" hindeutet.

An einer anderen Schule berichteten uns die Schülerinnen, dass sie neben der Wahl der Themen und deren Bearbeitungsform auch die Sozialform, in der die Aufgaben bearbeitet werden, wählen dürfen.

> *Verena: Also ich finde so beim Gruppenwählen, wenn man Partnerarbeit oder Gruppenarbeit macht. Halt so, manchmal ist [es] so, dass wir nicht selber wählen dürfen, und manchmal dürfen wir selber wählen. Aber ich finde das gut, weil ich glaube, wenn wir immer selber wählen dürften, dann würden immer die gleichen zusammen in der Gruppe sein und so hat man wenigstens Abwechslung und lernt sich in der Klasse noch besser kennen, obwohl wir schon drei Jahre miteinander in die Schule gehen [lacht]. (Gruppendiskussion, 8. Schulstufe, Maitlisek Gossau)*

Die Schülerin beschreibt, dass sie hin und wieder die Partnerinnen für die Gruppenaufgaben wählen dürfen. Das gefällt ihr, aber gleichzeitig findet sie es auch gut, dass sie sich das nicht immer aussuchen dürfen, sondern manchmal auch in Gruppen eingeteilt werden. Sie befürchtet, dass sonst immer die gleichen Schülerinnen zusammenarbeiten würden und sie sich innerhalb der Klasse untereinander zu wenig kennen lernen würden. Sie sieht also sowohl in der Wahl als auch in der Fremdbestimmung der Sozialform und Gruppenzusammensetzung Vor- und Nachteile.

9.5 Fazit

Dieses Kapitel setzte sich mit den Formen, Folgen sowie Voraussetzungen von Mitbestimmung auf der Ebene des Unterrichts auseinander. Ziel war es – überwiegend am Beispiel der Schule am See – die Sichtweise von Schülerinnen und Schülern auf die Möglichkeiten und Herausforderungen der Mitbestimmung im Unterricht und auf ihren Kompetenzerwerb herauszuarbeiten.

In der Schule am See im österreichischen Bundesland Vorarlberg wird das sogenannte Lernbüro praktiziert, eine offene Unterrichtsform, in der die Schülerinnen und Schüler ein erhebliches Maß an Wahlmöglichkeiten haben. Hier können Lernende pro Woche neun Schulstunden (drei Schulstunden pro

Hauptfach – Mathematik, Deutsch und Englisch) selbstständig arbeiten und dabei das Fach und die dazugehörigen Aufgaben, die Sozialform sowie den Ort der Bearbeitung wählen und mitbestimmen. Die Interviews zeigen, dass viele Schülerinnen und Schüler das hohe Maß an Selbstständigkeit und Offenheit im Lernbüro schätzen. Die befragten Schülerinnen und Schüler sagen mehrheitlich, dass ihnen das Arbeiten im Lernbüro gefällt. Mitbestimmung erhöht den Spaß am Lernen, steigert die Motivation und Aufmerksamkeit und erreicht dadurch einen höheren Grad der Aktivierung bei vielen Schülerinnen und Schülern. Insgesamt scheinen das fachliche Interesse und die allgemeine Schulfreude durch ein Mehr an Mitbestimmung im Unterricht zu steigen. Sie berichten davon, dass sie lieber in die Schule gehen und sich dort auch wohler fühlen. Was die Schülerinnen und Schüler im Lernbüro nach ihren Aussagen jedoch mehr als alles andere lernen, ist Selbstständigkeit. Sie können im Lernbüro ihren Lernprozess selbstständig gestalten und sind für diesen auch selbst verantwortlich. Das ist die große Chance von Unterrichtskonzepten, die auf Mitbestimmung bauen.

Gleichzeitig wird aus den Interviews aber auch deutlich, dass ein offener Unterricht wie im Lernbüro eine sehr voraussetzungsvolle Lernform ist, einige Schülerinnen und Schüler mit dem hohen Maß an Offenheit weniger gut umgehen können und es für sie schwierig ist, sich selbstständig zu organisieren. Durch die Interviews wurde deutlich, dass Selbstständigkeit und ein verantwortungsvoller Umgang mit dieser nicht immer vorausgesetzt werden können, sondern in der Schule gelernt werden müssen. Jugendliche kommen mit sehr unterschiedlichen Vorkenntnissen in die Schule; das betrifft auch den Umgang mit Selbstständigkeit. Um aber in einem Lernbüro mit hohem Mitbestimmungsgrad selbstständig arbeiten zu können, müssen Schülerinnen und Schüler verantwortlich mit dieser Freiheit umgehen können und die Schulstunden tatsächlich zum Lernen nutzen wollen. Ist dies nicht der Fall, kann es dazu führen, dass sie ihre Zeit im Lernbüro als „Freistunde" verwenden und nicht in aktive Lernphasen eintreten. Da die Lernmotivation ungleich verteilt ist, besteht hier die Gefahr, dass sich sozial ungleich verteilte Bildungschancen durch offene Unterrichtsformen noch verstärken können.

Zusammengenommen zeigt sich, dass mehr Mitbestimmung zu mehr Freude am Lernen, mehr Aufmerksamkeit, mehr Selbstständigkeit, mehr Eigenverantwortung und mehr Freunde insgesamt an und in der Schule führt.

Mitbestimmung auf der Ebene des Unterrichts hat aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern viele Vorteile. Sie schätzen den hohen Anteil an Selbstständigkeit, haben höhere Lern- und Schulfreude und weisen einen höheren Grad an Aktivierung auf. Aber gerade diese Form des Unterrichtens benötigt eine hohe Beteiligung vonseiten der Lehrperson: Die Lernlandschaft, in der sich die Schülerinnen und Schüler bewegen, muss vorbereitet und flexibel auf

unterschiedliche Lernwege anpassbar sein. Das setzt ein hohes Maß an vorausschauender Planung voraus (vorbereitete Lernumgebung nach Meyer, 2016). Zudem müssen Lehrpersonen aufmerksam sein, um Schülerinnen und Schülern zu helfen, wenn diese beispielsweise Verständnisprobleme haben oder mit dem Ausmaß an Mitbestimmung zeitweise überfordert sind.

Mitbestimmungsmöglichkeiten bei den individuellen Lernzielen und Lernwegen erweitern die Handlungsspielräume und erhöhen die Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler und leisten dadurch einen wichtigen Beitrag zur Demokratisierung von Schulen. Der Unterricht ist das Kerngeschäft der Schule. und hier mitbestimmen zu können, bedeutet für Schülerinnen und Schüler, sich als vollwertige Mitglieder einer lernenden Kooperationsgemeinschaft statt als leistungserbringende Subjekte zu erfahren.

Literatur

Bohl, T. & Kucharz, D. (2010). *Offener Unterricht heute. Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung.* Beltz.

Brügelmann, H. (2019). Demokratisierung von Schule und Unterricht. In M. Harring, C. Rohlfs & M. Gläser-Zikunda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 620–630). Waxmann.

Honneth, A. (2012). Erziehung und demokratische Öffentlichkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(3), 429–442. https://doi.org/10.1007/s11618-012-0285-9

Jürgens, E. (2018). Offener Unterricht. In H. Barz (Hrsg.), *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik* (S. 471–478). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07491-3_43

Klieme, E. (2019). Unterrichtqualität. In M. Harring, C. Rohlfs & M. Gläser-Zikunda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 393–408). Waxmann.

Meyer, H. (2016). *Was ist guter Unterricht?* Cornelsen Pädagogik.

OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume II). Where All Students Can Succeed*. OECD.

Renninger, K. A. & List, A. (2012). Scaffolding for Learning. In N. M. Seel (Hrsg.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (S. 2922–2926). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_569

Standop, J. (2019). Offener Unterricht. In M. Harring, C. Rohlfs & M. Gläser-Zikunda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 452–463). Waxmann.

10 Die Schule als bedeutender Ort zum aktiven Erlernen demokratischer Prozesse – Zusammenführung der Ergebnisse und Fazit

Gudrun Quenzel und Sebastian Jungkunz

Der vorliegende Band widmet sich der Frage, wie Demokratie von jungen Menschen in der Schule gelernt werden kann. Denn der Erhalt und die Weiterentwicklung einer demokratischen Gesellschaft ist weder ein Selbstläufer noch eine Selbstverständlichkeit, sondern bedarf der aktiven Mitwirkung ihrer Bürgerinnen und Bürger. Damit aus Kindern und Jugendlichen politisch interessierte und aktive Bürgerinnen und Bürger werden können, ist die Vermittlung von Wissen und Kenntnissen über politische Prozesse, Entscheidungsverfahren und demokratische Regeln wichtig. Wissen und Kenntnisse über politische Prozesse scheinen dabei an Bedeutung noch zuzunehmen, da politische Entscheidungen im Rahmen einer sich globalisierenden Welt und einer wachsenden gesellschaftlichen Pluralität an Komplexität gewinnen.

Auf der Basis von Texten von John Dewey (1916/1980), Axel Honneth (2012) und Hannah Arendt (1981) haben wir argumentiert, dass junge Menschen in der Schule zudem aktiv lernen sollten, zu argumentieren, Ergebnisse und Regeln auszuhandeln, zu kooperieren, die Perspektive anderer einzunehmen, nicht überwindbare Differenzen stehen lassen zu können und sich darüber zu verständigen, wie sie die Gemeinschaft gemeinsam gestalten wollen (Kapitel 1). Denn wichtiger noch als Wissen und Kenntnisse über politische Prozesse sind aus der Sicht von Dewey, Honneth und Arendt das Erlernen und Erleben von demokratischen Grunderfahrungen, insbesondere die eigenen Anliegen und Interessen zu artikulieren (Artikulation), zu erleben, mit diesen ernstgenommen zu werden (Selbstachtung), die Reflexion des eigenen Handelns (Reflexion), die Interessen der anderen anzuerkennen, sich in andere hineinversetzen und ihre Perspektive übernehmen (Empathiefähigkeit) und mit ihnen in Aushandlungsprozesse eintreten zu können (Aushandlungskompetenz), die Fähigkeit zu kooperieren (Kooperationsfähigkeit) und zu Toleranz. Durch die konkrete und aktive Mitbestimmung an allen die Schule betreffenden Angele-

genheiten können sich die Schülerinnen und Schüler der Verantwortung jeder bzw. jedes Einzelnen für die aktive Gestaltung des Gemeinwesens bewusst werden. Sie üben in der Kommunikation miteinander und im gemeinsamen Handeln ein, wie man als Gesellschaft zusammenleben möchte, und erfahren politische Selbstwirksamkeit.

Es ist also wichtig, die für die aktive Gestaltung und Weiterentwicklung eines demokratischen Gemeinwesens notwendigen und nützlichen Kompetenzen zu erlernen, und zwar am besten nicht nur theoretisch in Form von Wissensaneignung, sondern auch ganz praktisch über die aktive Mitbestimmung in der Lebenswelt Schule. Dies steht auch im Einklang mit bestehender Forschung, die deutlich aufzeigt, dass die klassische Vermittlung von Faktenwissen wenig dazu beiträgt, ein Interesse für Politik zu entwickeln (Holbein & Hillygus, 2020). Schule bietet zudem die Möglichkeit, bestehende Unterschiede in der Entwicklung politscher Involvierung aufgrund unterschiedlicher Fördermöglichkeiten im Elternhaus zu verringern. Da sich elterliche sozioökonomische Unterschiede in der frühen Jugendphase nachhaltig auf das spätere Interesse für Politik und die politische Beteiligung auswirken (Janmaat & Hoskins, 2021; Prior, 2019), ist es umso wichtiger, die Entwicklung eines Verständnisses für und das Leben in einer Demokratie bereits in der Schule zu legen.

Wie aber könnte, wie müsste eine Schule aussehen, die Raum für ein demokratisches Miteinander eröffnet und die von den Schülerinnen und Schülern als aktiv und gemeinsam zu gestaltender Lern- und Lebensraum erlebt und gestaltet wird? Gibt es solche Schulen bereits oder gibt es zumindest Ansätze, die eine aktive Mitbestimmung in verschiedenen Bereichen der Schule ermöglichen? Der vorliegende Band präsentiert Ergebnisse einer quantitativen Erhebung sowie von vertiefenden Fallstudien und zeigt, ob, wo und wie junge Menschen aus verschiedenen Regionen in Österreich, Deutschland und der Schweiz aktiv in ihren Schulen mitbestimmen können und was sie dabei lernen.

10.1 Ist Mitbestimmung in der Schule rechtlich möglich?

Damit junge Menschen das für das Verständnis und die Nachvollziehbarkeit von politischen Prozessen wichtige Grundwissen erwerben, ist in fast allen demokratischen Gesellschaften politische Bildung in den Lehrplänen verankert. In Kapitel 2 haben wir deswegen die Lehrpläne für verschiedene Schulen der Sekundarstufe in den drei beteiligten Regionen auf die in ihnen verankerten politischen Lehrinhalte und Bildungsziele untersucht. Angesichts des in allen drei Ländern stark differenzierten und hierarchisch gegliederten Schulsystems haben wir erstaunlich viele Gemeinsamkeiten bei der Vermittlung der politischen Bildung gefunden.

Die Lehrpläne der Schulen in Vorarlberg, der Ostschweiz und Baden-Württemberg orientieren sich alle am Modell zur politischen Bildung von Krammer (2008). In diesem werden vier zentrale politische Kompetenzen, die in der Schule erlernt werden sollen, unterschieden: die Sach-, Methoden-, Urteils- und Handlungskompetenz. Die *Sachkompetenz* zielt auf die Fähigkeit, politische Begriffe und Konzepte zu verstehen und anwenden zu können. *Methodenkompetenz* soll es ermöglichen, über (gesellschafts-)politische Sachverhalte zu diskutieren und sich hierfür Information zu suchen und sich anzueignen. *Urteilskompetenz* zielt auf die Fähigkeit, politische Sachverhalte und Entscheidungen einordnen und bewerten zu können. *Handlungskompetenz* bedeutet schließlich, den eigenen politischen Standpunkt zu artikulieren, sich kritisch mit Positionen Andersdenkender auseinandersetzen sowie Lösungen und Kompromisse für politische Probleme finden zu können. Die Handlungskompetenz kommt den Überlegungen von Dewey, Arendt und Honneth am nächsten, dass demokratische Umgangsweisen und Entscheidungsfindungen aktiv praktiziert und eingeübt werden müssen, damit sie verinnerlicht werden und sich die Individuen als selbstwirksam erfahren können. Der Fokus unserer Analysen lag deswegen auf der Verankerung der politischen Handlungskompetenz in den Lehrplänen.

Wie die Ergebnisse in Kapitel 2 zeigen, ist jedoch für die Vermittlung der Handlungskompetenz relativ wenig Zeit vorgesehen, und es fehlt an ausformulierten und zeitlich intensiven Unterrichtsmodulen. In allen drei Regionen eröffnen die Lehrpläne also durchaus erhebliche Spielräume für eine aktive Beteiligung der Schülerinnen und Schüler, auch wenn sich bereits abzeichnet, dass für die konkrete Umsetzung und Einübung vermutlich eher wenig Zeit bleibt. Dass also gerade für die Vermittlung von zentralen Kompetenzen der politischen Urteilsfähigkeit (zu) wenig Zeit aufgewandt wird, ist für die Weiterentwicklung einer demokratischen Gesellschaft aus unserer Sicht eher hinderlich.

10.2 Wo und wie können Schülerinnen und Schüler mitbestimmen?

Dass in den Lehrplänen aller drei Regionen das Erlernen und Einüben von politischer Handlungskompetenz verankert ist, bedeutet nicht automatisch, dass Schülerinnen und Schüler auch die Möglichkeit haben, in ihrer Schule aktiv mitzubestimmen. Wir haben deswegen im Rahmen einer quantitativen Studie sowie in vertiefenden Fallanalysen untersucht, wo in Schulen Partizipation stattfindet und mögliche positive Folgen von Mitbestimmung für die Schülerinnen und Schüler herausgearbeitet. Zielgruppe der quantitativen

Erhebung waren Jugendliche im Alter von 12 bis 18 Jahren in drei deutschsprachigen Regionen in Österreich, Deutschland und der Schweiz (s. Kapitel 3). Eine Stichprobe von 3.271 Schülerinnen und Schülern wurde gefragt, in welchen Bereichen sie in ihrem Schulalltag mitbestimmen können, in welchen Bereichen sie mitbestimmen möchten und über welche demokratierelevanten Kompetenzen wie Empathie oder die Akzeptanz von Mehrheitsentscheiden sie verfügen. Erfragt wurden zudem verschiedene Faktoren, die zum Gelingen schulischer Partizipation beitragen können, wie der Demokratiegrad der Schule oder die Wahrnehmung der Lehrpersonen.

Die quantitative Erhebung wurde durch sieben qualitative Fallstudien an Schulen, die versuchen, ihren Schülerinnen und Schülern ein möglichst hohes Maß an Mitbestimmung zu ermöglichen, ergänzt. Ziel war es, die an diesen Schulen vorhandenen Partizipationsspielräume möglichst realitätsnah am Erleben der Schülerinnen und Schüler nachzuzeichnen. Hierfür wurden verschiedene Erhebungsmethoden angewendet. Es wurden Schulrundgänge durchgeführt, bei denen eine Schülerin oder ein Schüler der Interviewerin Orte zeigt und diese fotografiert, an denen er oder sie mitbestimmen kann. Zudem wurden verschiedene Formen von Gruppendiskussionen eingesetzt. In der Ostschweiz wurden ergänzend teilnehmende Beobachtungen durchgeführt.

In Kapitel 4 sind wir der Frage nachgegangen, welche Faktoren das Ausmaß und die Formen von Mitbestimmung in der Schule beeinflussen könnten. Die überwiegende Mehrheit der von uns befragten Schülerinnen und Schüler sind zufrieden mit ihrer Schule und nehmen ihre Lehrpersonen positiv wahr. Sie sind der Meinung, dass sie dort zentrale, demokratierelevante Kompetenzen erlernen, etwa dass es zu einer Sache verschiedene Meinungen geben kann und dass möglichst alle diese Meinungen bei Entscheidungen gehört werden sollten. Interessant ist dabei, dass die Zufriedenheit mit der Schule und die Wahrnehmung der Schule als demokratisch mit der Höhe der wahrgenommenen Mitbestimmungsmöglichkeit korreliert. Je mehr die Schülerinnen und Schüler an ihrer Schule mitbestimmen können, desto zufriedener sind sie mit dieser und desto größer ist das Gefühl, dass sie in der Schule demokratische Grundsätze lernen. Dieser Zusammenhang zeigt sich in allen drei beteiligten Regionen.

Die Ergebnisse zeigen weiter, dass es im Hinblick auf die Mitbestimmungsmöglichkeiten keinen nennenswerten Unterschied macht, ob man auf eine Schule geht, die zum Abitur oder der Matura führt, oder eine andere Schulform besucht. Dass ältere Schülerinnen und Schüler in der Schule mehr mitbestimmen können als jüngere, lässt sich mit unseren Daten ebenfalls nicht bestätigen. Auch die Unterschiede nach dem Geschlecht, dem Migrationshintergrund und sozioökonomischen Status des Elternhauses sind beim Ausmaß der Mitbestimmungsmöglichkeiten und dem Wunsch nach mehr Mitbestimmung marginal. Diese Befunde legen die Schlussfolgerung nahe, dass die Möglichkeiten in

der Schule mitzubestimmen weniger vom besuchten Schultyp oder vom Alter, Geschlecht oder dem Elternhaus der Schülerinnen und Schüler abhängt, sondern davon, ob in der Schule eine Kultur der Beteiligung praktiziert wird. Wenn man also die Beteiligungsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern erhöhen möchte, gilt es offenbar vor allem gezielt Strukturen zu schaffen, die diese Beteiligung im alltäglichen schulischen Bereich ermöglichen und stärken.

Mit der Frage, in welchen schulischen Bereichen Schülerinnen und Schüler partizipativ mitwirken und in welchen Bereichen sie gerne stärker mitwirken würden, beschäftigte sich Kapitel 5. Während Jugendliche in ihren Familien und Freundeskreisen weitreichende Mitbestimmungsmöglichkeiten haben, sind ihre Mitbestimmungsmöglichkeiten im schulischen Bereich deutlich eingeschränkter. Entscheidungen in der Schule werden offenbar häufig ohne die Beteiligung von Schülerinnen und Schülern getroffen. Mitwirkung von Schülerinnen und Schülern ist zwar, wie wir in Kapitel 2 gesehen haben, theoretisch möglich, scheint in der Praxis jedoch eher die Ausnahme als die Regel zu sein. Die Unterschiede zwischen den untersuchten Regionen sind dabei gering. Am häufigsten ist Mitbestimmung bei organisatorischen Belangen möglich, etwa bei der Sitzordnung oder bei Schulereignissen wie Klassenfahrten, Projekttagen, Projektwochen oder Schulfesten. Selten können die Schülerinnen und Schüler hingegen bei der Unterrichtsgestaltung oder der Schulorganisation mitbestimmen. Wenn sie jedoch das Gefühl haben, mitbestimmen zu können, geht dies mit einer höheren Schulzufriedenheit und einer positiveren Wahrnehmung der Lehrpersonen einher.

Unter den Schülerinnen und Schülern gibt es ein durchaus beachtliches Interesse an Mitbestimmung. Die Hälfte der Schülerinnen und Schüler sagt, dass sie sich beteiligen würden, wenn es die Möglichkeit dazu gäbe. Das Interesse an Mitgestaltung ist am stärksten im Bereich der Unterrichtsgestaltung und der Klassenorganisation ausgeprägt. Ein vergleichsweises geringes Interesse besteht hingegen bei der Mitwirkung an repräsentativ demokratischen Angeboten wie Vollversammlungen, Parlamenten und Räten. Partizipation ist also insbesondere dann von Schülerinnen und Schülern gewünscht, wenn es um inhaltliche Fragen geht und um Angelegenheiten des sozialen Miteinanders.

10.3 Was lernen die Schülerinnen und Schüler durch Mitbestimmung?

In Kapitel 6 wurde herausgearbeitet, welche demokratischen Kompetenzen in der Schule konkret gelernt werden können. Wir haben geprüft, ob ein Mehr an Mitbestimmungsmöglichkeiten im Schulalltag sich positiv auf die Selbstwirksamkeit, die Bereitschaft, sich in die Perspektive der anderen hineinzuverset-

zen, die Wahrnehmung der eigenen politischen Kompetenz, die Zufriedenheit mit der Demokratie, die Kompromissbereitschaft oder auf die Befürwortung von Autoritarismus und populistischen Einstellungen auswirkt.

Die Ergebnisse zeigen, dass sich Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Schule vor allem positiv auf den Umgang der Jugendlichen untereinander auswirken. Etwa steigen mit dem allgemeinen Demokratiegrad der Schule die eigene Selbstwirksamkeit, die Bereitschaft, sich in die Perspektive der anderen hineinzuversetzen, und die Bereitschaft, Kompromisse einzugehen. Die Vermittlung von demokratischen Werten wirkt sich zudem positiv auf die Wahrnehmung der eigenen Selbstwirksamkeit aus.

Mit dem Vorhandensein von konkreten Mitbestimmungsmöglichkeiten geht ebenfalls eine höhere Bereitschaft zur Perspektivenübernahme des jeweiligen Gegenübers einher sowie die Bereitschaft, Kompromisse einzugehen. Erleben Schülerinnen und Schüler, dass sie aktiv mitbestimmen können, fühlen sie sich zudem politisch kompetenter. Mitbestimmungsmöglichkeiten stehen damit offenbar vor allem in einem Zusammenhang mit grundlegenden demokratischen Werthaltungen wie die Überzeugung etwas verändern zu können, oder die Bereitschaft, sich in andere hineinzuversetzen.

Das politische Interesse, die Zufriedenheit mit der Demokratie und die Ablehnung populistische Einstellungen scheinen hingegen eher mit allgemeinen schulklimatischen Faktoren zusammenzuhängen als mit konkreten Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Schule. Aus policyorientierter Perspektive ist es somit nicht nur wichtig, Mitbestimmungsmöglichkeiten zu fördern, sondern auch für mehr demokratische Schulkultur zu werben. Zwar ist die Möglichkeit der Äußerung der eigenen Meinung und Interessen ein zentrales Anliegen für Schülerinnen und Schüler. Allerdings ist auch die Responsivität von Lehrpersonen und Schule eine wichtige Erfahrung im Verlauf der demokratischen Entwicklung.

In Kapitel 7 bis 9 werden die Ergebnisse der vertiefenden Fallanalysen von Schulen, die sich durch ein hohes Maß an Partizipation auszeichnen, vorgestellt, und es wird gezeigt, wie sich Schülerinnen und Schüler über die Erfahrung von Mitbestimmung demokratische Kompetenzen erarbeiten und vertiefen. Kapitel 7 zeigt am Beispiel einer von Schülerinnen und Schülern initiierten Verhandlung über die Abschaffung des Plastikgeschirrs in der Mensa, wie sie dabei lernen, ihre Ideen und Ziele gemeinsam zu formulieren, andere von diesen zu überzeugen, sowie Ausdauer bei der Durchsetzung ihrer Interessen üben. Auch in bereits etablierten Gremien und Schulprojekten lernen sie, sich eine Meinung zu bilden, sich auf die Herausforderungen des Zusammenlebens einzulassen, demokratische Problemlösungen und Konfliktbewältigungsstrategien zu suchen und zu finden – und sie machen Selbstwirksamkeitserfahrungen. Um diese Lernprozesse zu ermöglichen, bedarf es jedoch Lehrpersonen und

Schulleitungen, die die Schülerinnen und Schüler unterstützen und offen für ihre Anliegen sind. Zentral ist, dass die Lehrpersonen ganz bewusst einen Teil ihrer Verantwortung an die Schülerinnen und Schüler übertragen, damit diese möglichst selbstbestimmt partizipieren können. Denn die Fallanalysen zeigen auch, dass es demotivierend wirkt, wenn die Jugendlichen eine Aufgabe oder Rolle übernehmen, die ihnen keinen wirklichen Gestaltungsspielraum ermöglicht. Deswegen sollten Partizipationsprozesse so gestaltet sein, dass Schülerinnen und Schüler tatsächlich Einflussmöglichkeiten haben. Sowohl bei den Schülerinnen und Schülern als auch bei den Lehrpersonen benötigt es einiges an Ausdauer, sich diesen Herausforderungen erfolgreich zu stellen und tatsächliche Partizipation zu ermöglichen. Wenn Partizipation gelingt, auch das zeigen die Ergebnisse, sind alle Beteiligten aber offenbar sehr zufrieden – sowohl mit dem Prozess als auch mit dem Ergebnis.

In Kapitel 8 werden verschiedene Möglichkeiten vorgestellt, wie Schülerinnen und Schüler auf Klassenebene partizipieren können. Ein Fokus des Kapitels liegt auf dem Klassenrat, da dieser am häufigsten von den befragten Schülerinnen und Schülern als Beispiel für Mitbestimmung angeführt wurde und ihnen eine regelmäßige Möglichkeit zur Diskussion, zur kollektiven Entscheidungsfindung und somit zum Kompetenzerwerb eröffnet. Weitere Partizipationsmöglichkeiten auf Klassenebene betreffen extracurriculare Angelegenheiten wie die Gestaltung des Lernumfelds, die Organisation von Festen, Ausflügen und Ordnungsdiensten sowie die Koordination von Prüfungsterminen.

Über die verschiedenen Partizipationsmöglichkeiten hinweg wird deutlich, dass das Mitreden und Mitentscheiden der Schülerinnen und Schüler und die dadurch erlebte Selbstwirksamkeit positive Auswirkungen auf ihr Wohlbefinden in der Schule haben, sich die Beziehung zu den Lehrpersonen sowie das Klassenklima verbessern. Schülerinnen und Schüler können durch die verschiedenen Partizipationsmöglichkeiten zudem Werte und Kompetenzen erwerben, die für das Zusammenleben und die aktive Beteiligung in einer demokratischen Gesellschaft wichtig sind. In gemeinsamen Diskussionen und Entscheidungsfindungsprozessen können sie demokratische Prinzipien erleben, sozial-kommunikative Kompetenzen erwerben, ihr Selbstbewusstsein stärken und Verantwortung für ihr eigenes Handeln übernehmen. Die Jugendlichen können im relativ geschützten Raum der Klasse demokratische Prozesse einüben und internalisieren, sodass diese für sie zur Gewohnheit werden und ihre demokratische Handlungsfähigkeit gestärkt wird.

Eine zentrale Voraussetzung für diesen Kompetenzerwerb und die dafür nötigen Partizipationsmöglichkeiten auf Klassenebene ist die Lehrperson, meist die Klassenleitung. Sie entscheidet, in welchen Bereichen und in welchem Ausmaß Schülerinnen und Schüler partizipieren können. Auch der Faktor Zeit ist zentral, da der mögliche Kompetenzerwerb einer längerfristigen und

regelmäßigen Durchführung des Klassenrats bedarf. Für Lehrpersonen ist es also von großer Bedeutung, sich der eigenen Machtposition in Bezug auf die Ermöglichung von Partizipation im Klassenzimmer auf der einen Seite sowie der für erfolgreiche Lern- und Entwicklungsprozesse benötigten Zeit und Regelmäßigkeit auf der anderen Seite bewusst zu sein, um das Potenzial der Partizipationsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler möglichst ausschöpfen zu können.

Die Ermöglichung von Partizipation kann aber auch Konflikte zur Folge haben, etwa wenn zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern unterschiedliche Erwartungshaltungen vorherrschen oder Missverständnisse auftreten. Um Partizipation gewinnbringend für Schülerinnen und Schüler zu gestalten, bedarf es einer hohen Transparenz in der Kommunikation sowie einer verantwortungsvollen Ermöglichung der Partizipation, bei der bereits von vornherein die tatsächlichen Einflussmöglichkeiten der Jugendlichen klar kommuniziert werden.

Kapitel 9 widmet sich dem sogenannten „Kerngeschäft" der Schule, dem Unterricht. Es zeigt, dass Schülerinnen und Schüler gerne stärker bei den Entscheidungen über Ziele, Themen und Lernwege im Unterricht eingebunden werden möchten, dies jedoch momentan nur selten der Fall ist. Aus den Interviews wird deutlich, dass ein offener Unterricht mit vielen Auswahl- und Mitbestimmungsmöglichkeiten eine sehr voraussetzungsvolle Lernform ist und einige Schülerinnen und Schüler mit dem hohen Maß an Offenheit weniger gut umgehen können, weil es für sie schwierig ist, sich selbstständig zu organisieren. Insbesondere Jugendliche aus sozioökonomisch schwachem Elternhaus könnten so eher weiter zurückfallen in ihrer schulischen (und demokratischen) Entwicklung. Um in einer Unterrichtsform mit hohen Freiheitsgraden selbstständig arbeiten zu können, müssen Schülerinnen und Schüler somit verantwortlich mit dieser Freiheit umgehen können und die Schulstunden tatsächlich zum Lernen nutzen wollen. Dies gelingt nicht von heute auf morgen und benötigt ein erhebliches Engagement und viel Ausdauer seitens der Lehrpersonen.

Gelingt es jedoch, hat Mitbestimmung auf der Ebene des Unterrichts aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern viele Vorteile. Sie schätzen den hohen Anteil an Selbstständigkeit, haben höhere Lern- und Schulfreude und weisen einen höheren Grad an Aktivierung auf. Mitbestimmungsmöglichkeiten bei den individuellen Lernzielen und Lernwegen erweitern die Handlungsspielräume und erhöhen die Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler und leisten dadurch einen wichtigen Beitrag zur Demokratisierung von Schulen. Denn der Unterricht ist das Kerngeschäft der Schule und hier mitbestimmen zu können, bedeutet für Schülerinnen und Schüler, sich als vollwertige Mitglieder einer lernenden Kooperationsgemeinschaft statt als leistungserbringende Subjekte zu erfahren.

10.4 Mehr Mitbestimmung wagen!

Demokratie ist nicht nur eine Regierungsform, sondern ein alle Institutionen durchziehender und den Alltag prägender Lebensstil. Wie wir zusammenleben wollen, wie wir die Gesellschaft gestalten wollen und wie die politischen Verhältnisse sein sollen, ist ein andauernder, niemals abgeschlossener Prozess, an dem in einer Demokratie alle teilhaben können sollten.

In den Schulen eine Kultur aktiver Beteiligung (weiter) zu entwickeln, ist deswegen aus unserer Sicht ein zentraler Grundstein für die Akzeptanz unserer Demokratie sowie für die Bereitschaft zur politischen Beteiligung. Der vorliegende Band bestätigt dies und zeigt, dass die Mitbestimmung in der Schulgemeinschaft einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung von demokratischen Kompetenzen leisten kann. Je mehr Beteiligungsmöglichkeiten in Schule und Unterricht bestehen, desto besser ist es für das Erlernen politischer Kompetenzen und das Erleben von Selbstwirksamkeit. Es zeigt sich jedoch auch, dass es zwar in fast allen Schulen für die Schülerinnen und Schüler Mitbestimmungsmöglichkeiten gibt, diese aus Sicht der Schülerinnen und Schüler jedoch erheblich umfassender sein könnte und auch den Unterricht als Kerngeschäft stärker in den Blick nehmen sollten.

Mitbestimmung in der Schule kann über vielfältige Methoden und zahlreiche pädagogische Konzepte ermöglicht werden. Es kann im Fach soziales Lernen, in Debattierclubs oder in verschiedenen Projekten genauso umgesetzt werden wie im Klassenrat, in didaktischen Ansätzen des offenen Unterrichts, der Freiarbeit oder des Projektlernens. Auch die Eigeninitiativen der Schülerinnen und Schüler bieten zahlreiche Möglichkeiten. Wichtig ist jedoch, die Schülerinnen und Schüler nicht alleine zu lassen und Mitbestimmung zusammen einzuführen. Eine wohldosierte, angeleitete Form der Mitbestimmung ist notwendig, um Jugendliche mit verschiedensten familiären Hintergründen abzuholen und eine legitime Chance zur adäquaten Mitbestimmung zu ermöglichen.

Im Idealfall entsteht dabei eine demokratische Schulkultur im Sinne eines gemeinsamen Gestaltungswillens und einer Kommunikation verschiedener Formen und Ziele bei gleichzeitiger und selbstverständlicher Perspektivübernahmen der anderen Beteiligten im kommunikativen Aushandlungsprozess. Die Schülerinnen und Schüler zumindest finden Mitbestimmung gut und scheinen dabei vielfältige demokratische Kompetenzen zu erwerben. Sie lernen, ihre eigenen Anliegen und Interessen zu artikulieren, erleben, mit diesen ernstgenommen zu werden, üben, die Interessen der anderen anzuerkennen, sich in andere hineinzuversetzen und ihre Perspektive zu übernehmen zu können, üben Ergebnisse auszuhandeln und zu kooperieren, erhöhen ihre Toleranz und erleben sich selbst als selbstwirksam. All das macht – so sagen es die

Schülerinnen und Schüler zumindest – dass die Schule zu *ihrer* Schule wird, sie gerne dorthin gehen und lernen wollen.

Literatur

Arendt, H. (1981). *Vita activa oder Vom tätigen Leben*. Piper.

Dewey, J. (1916/1980). *Democracy and Education*. Volume 9. Southern Illinois University Press.

Holbein, J. B., & Hillygus, D. S. (2020). *Making young voters: Converting civic attitudes into civic action*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108770446

Honneth, A. (2012). Erziehung und demokratische Öffentlichkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 15*(3), 429–442. https://doi.org/10.1007/s11618-012-0285-9

Janmaat, J. G., & Hoskins, B (2021). *The Changing Impact of Family Background on Political Engagement During Adolescence and Early Adulthood*. Social Forces. https://doi.org/10.1093/sf/soab112

Krammer, R. (2008). Kompetenzen durch Politische Bildung – Ein Kompetenz-Strukturmodell. In Forum Politische Bildung (Hrsg.), *Kompetenzorientierte Politische Bildung*. Informationen zur Politischen Bildung (29, S. 5–14).

Prior, M. (2019). *Hooked: How politics captures people's interest*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108355001

Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. **Michael Beck** leitet das Institut Bildung & Gesellschaft der Pädagogischen Hochschule St.Gallen, Schweiz. Er studierte Sozialwissenschaften an der Universität Mannheim und promovierte 2013 in Bildungssoziologie an der Universität Bern. Seine Forschungsinteressen sind soziale Ungleichheiten, Chancengerechtigkeit und Jugendforschung.

Dr. **Julia Ha** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut Bildung & Gesellschaft der Pädagogischen Hochschule St.Gallen, Schweiz. Sie ist Dozentin im Bereich Erziehungswissenschaften und leitet den Fachbereich Gender & Diversity. Sie studierte Psychologie in Innsbruck und promovierte dort 2012. Ihre Forschungsinteressen sind Flucht und Migration, Diversity, Gender und Intersektionalität sowie Stress- und Traumasensibilität.

Dr. **Sebastian Jungkunz** ist Post-Doctoral Researcher am Lehrstuhl für Politische Soziologie an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Deutschland. Er studierte Politikwissenschaft und promovierte 2019 in Bamberg. Als Forscher war er zudem bislang an der Zeppelin Universität, der Universität Duisburg-Essen, der Universität Münster und der Waseda University in Tokyo tätig. Seine Interessen liegen im Bereich politische Einstellungen und Verhalten, Populismus und politischer Extremismus.

Elisa Lehnerer, M.A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Bildungssoziologie an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg, Österreich. Ihre Forschungsinteressen sind Partizipations- und Jugendforschung sowie Diversität in Schule.

Mag. **Katharina Meusburger** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Bildungssoziologie und Dozierende der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg, Österreich. Sie studierte Soziologie im Diplomstudium an der Johannes-Kepler-Universität in Linz. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Jugendforschung und Bildungssoziologie.

Mag. **Martina Ott**, M.A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Bildungssoziologie und Dozierende der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg, Österreich. Sie hat das Diplomstudium der Erziehungswissenschaften und das Masterstudium Archäologie an der Universität Innsbruck abgeschlossen. Ihre Forschungsinteressen liegen in der Jugendforschung und Wohlbefindensforschung sowie im Bereich Diversität und Partizipation.

Alessandro Renna, M.A., ist Gymnasiallehrer für Philosophie und Geschichte und seit 2020 Doktorand, wissenschaftlicher Mitarbeiter und Lehrbeauftragter an der Fachstelle Demokratiebildung und Menschenrechte der Pädagogischen Hochschule St.Gallen. Er studierte Philosophie und Geschichte an der Universität Zürich. Sein Forschungsinteresse gilt dem Sachunterricht und der Politischen Bildung.

Prof. Dr. habil. **Gudrun Quenzel** leitet das Institut für Bildungssoziologie an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg, Österreich. Sie studierte angewandte Kulturwissenschaften in Lüneburg, promovierte 2005 in Duisburg-Essen im Fach Soziologie und habilitierte 2014 zu Gesundheitswissenschaften in Bielefeld. Ihre Forschungsinteressen sind Jugend und Sozialisation, Bildungsarmut, Gesundheit und Bildungsungleichheit.

Martina Schläpfer, M.A., war wissenschaftliche Assistentin am Institut Bildung & Gesellschaft der Pädagogischen Hochschule St.Gallen, Schweiz. Sie ist aktuell als Lehrerin tätig.

Bildung und Partizipation

Demokratie muss gelernt und gelebt werden – ein idealer Ort dafür ist die Schule. Das vorliegende Buch zeigt, wo Schülerinnen und Schüler in Deutschland, Österreich und der Schweiz in ihren Schulen mitbestimmen können und wie sie hierbei Toleranz, Empathie und Selbstwirksamkeit erlernen. Die Studie macht deutlich, dass Mitbestimmung in der Regel außerhalb des Unterrichts stattfindet, obwohl für junge Menschen gerade eine stärkere Beteiligung an Unterrichtsthemen besonders interessant ist.

Die Herausgeber*innen:
Dr. habil. Gudrun Quenzel, Professorin für Bildungssoziologie an der PH Vorarlberg, Österreich
Dr. Michael Beck, Professor für Bildung und Gesellschaft an der PH St. Gallen, Schweiz
Dr. Sebastian Jungkunz, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Bamberg

ISBN 978-3-8474-2614-1



www.budrich.de

Titelbildnachweis: shutterstock.com